

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica de las Lenguas y la Literatura



TESIS DOCTORAL

**El olvido de la lengua materna y sus consecuencias en la formación del
profesorado de idiomas.
Intervención y mejora de degradación de la competencia lingüística y
docente del profesorado nativo**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Catherine N. Gaibrois Chevrier

Director

Joaquín Díaz-Corrales Conde

Madrid, 2016

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS

Y LA LITERATURA

**EL OLVIDO DE LA LENGUA MATERNA Y SUS
CONSECUENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL
PROFESORADO DE IDIOMAS**

**INTERVENCIÓN Y MEJORA DE LA DEGRADACIÓN DE LA
COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y DOCENTE DEL
PROFESORADO NATIVO**

CATHERINE N. GAIBROIS CHEVRIER

TESIS DOCTORAL

2015

Director: Dr. D. JOAQUÍN DÍAZ-CORRALEJO CONDE

**PROGRAMA DE DOCTORADO DE DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS
Y LA LITERATURA**

- ❖ *A mi madre y a mi abuela que en francés iniciaron mis palabras. Ellas supieron darme desde mis inicios el valor y las ganas de estudiar. Les dedico este trabajo.*
- ❖ *A mi hijo Elías. Por él y con él volví a hablar en francés, y gracias a su presencia las palabras iniciales recobraron su sentido.*

AGRADECIMIENTOS

Muchas personas me ayudaron directamente en la realización de este trabajo:

- ❖ Primeramente quiero expresar mi más sincero agradecimiento a mi Director de Tesis, Joaquín Díaz-Corralejo Conde, por su confianza y constante apoyo. Con gran disponibilidad, comprensión y paciencia, estuvo a mi lado siempre que lo necesité como profesor y como amigo. Sin su aliento y sus consejos no hubiera podido realizar este trabajo. Realmente ha posibilitado las páginas que siguen.
- ❖ También expreso mi agradecimiento a las once personas entrevistadas para la realización de la parte práctica de esta Tesis Doctoral. Les agradezco particularmente el tiempo que me dedicaron durante aquellas entrevistas, así como su amabilidad y sinceridad.
- ❖ En lo que se refiere más específicamente a la revisión de este trabajo, agradezco a Laurence Brun su valiosa ayuda y sus comentarios en la atenta segunda escucha que realizó de las grabaciones de las entrevistas, comparándolas con las transcripciones inicialmente realizadas.
- ❖ De igual modo, quiero agradecer muy especialmente a Ana M^a Pérez Araujo su largo trabajo de relectura y corrección de esta Tesis Doctoral, así como sus consejos para mejorar el manuscrito.
- ❖ Paralelamente, expreso mi gratitud a Jane Costessi por su precisa y eficaz ayuda en la revisión del resumen en inglés de esta Tesis Doctoral.

Agradezco sinceramente estos numerosos esfuerzos dedicados a enriquecer mis reflexiones y mejorar mi trabajo, y sólo queda por añadir que los posibles errores y descuidos restantes son míos.

Otras personas también me proporcionaron indirectamente gran ayuda y apoyo:

- ❖ Quiero expresar mi profunda gratitud a mis amigos, en particular a Chantal Jaillais, a Carmen Rodríguez Peramos y a Simmala Lyfoung. Que de igual modo Chantal de Larrard, mi madrina, reciba mi más cariñoso reconocimiento.
- ❖ Para finalizar, agradezco su ayuda a todos los que me permitieron consultar documentos y fuentes a los que no conseguía tener acceso por mi cuenta, así como a los que me ayudaron a mejorar la maquetación de este trabajo. Que en especial queden agradecidos Manuel Roldán Castro, Carmen González Román, Joan Ormondroyd y Francisco Javier Carrión Montilla.

Por último, un paréntesis en mi vida laboral me tuvo apartada de las aulas durante un año y me permitió redactar gran parte de esta Tesis Doctoral:

- ❖ Ya no como persona, sino como entidad, agradezco la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía por haberme concedido una Licencia por Estudios durante el curso escolar 2009-1010.

*«Mientras cenaba solo en el restaurante del hotel escuchaba a su alrededor el rumor de las conversaciones. **Se trataba de la música de una lengua desconocida. ¿Qué había ocurrido con el checo a lo largo de esos dos pobres decenios? ¿Había cambiado tal vez el acento? Aparentemente sí.** Si antes se situaba con firmeza en la primera sílaba, ahora había perdido fuerza; la entonación había quedado como deshuesada. La melodía parecía más monótona que antes, como si se arrastrara. ¡Y el timbre! Había pasado a ser nasal, lo cual otorgaba a la palabra un tono desagradablemente hastiado. Es probable que, a través de los siglos, la música de todas las lenguas vaya transformándose de manera imperceptible, pero el que regresa después de una larga ausencia queda desconcertado: inclinado sobre su plato, **Josef escuchaba una lengua desconocida de la que sin embargo entendía cada una de las palabras**».* (pg. 60-61.)¹

La Ignorancia, Milan KUNDERA, 2000, Tusquets Editores, Col. Fábula, Barcelona, 199 páginas. - El subrayado en negrita es nuestro -

¹ Traducción por la edición española de la siguiente cita original: “Il dînait seul au restaurant de l’hôtel et entendait, tout autour de lui, le bruit des conversations. C’était la musique d’une langue inconnue. Que s’était-il passé avec le tchèque pendant ces deux pauvres décennies? Était-ce l’accent qui avait changé? Apparemment. Jadis fermement posé sur la première syllabe, il s’était affaibli; l’intonation en était comme désossée. La mélodie paraissait plus monotone qu’autrefois, traînante. Et le timbre! Il était devenu nasal, ce qui donnait à la parole quelque chose de désagréablement blasé. Probablement, au cours des siècles, la musique de toutes les langues se transforme-t-elle imperceptiblement, mais celui qui revient après une longue absence en est déconcerté: penché au-dessus de son assiette, Josef écoutait une langue inconnue dont il comprenait chaque mot”. (pg. 66.) / *L’ignorance*, M. KUNDERA, 2000, post. ed. 2005, Gallimard, Col. Folio, número 4155, 237 páginas.

*«Un incidente durante mis años como doctorando cambió considerablemente mi visión de la investigación universitaria: Estaba redactando un artículo conjuntamente con mi director de tesis, Lesley Milroy, y en éste cité los comentarios del autor de un libro de referencias sobre la obra de William Labov, que también incluía una cita de Labov. Lesley, que conoce bien la obra de Labov, me preguntó, ‘¿Leíste el artículo original de Labov?’ e hizo observar que los comentarios formulados por el autor del libro de referencias iban en realidad descaminados y estaban equivocados. Bastante avergonzado, tuve que reconocer que no había leído ese determinado artículo de Labov. Cuando llegué a leer el artículo, me quedé asombrado al encontrar que lo que Labov había querido expresar en el artículo original era muy diferente de lo que el autor del libro de referencias había sugerido en sus comentarios. Desde entonces, me he mostrado bastante desconfiado en cuanto a interpretaciones y comentarios de autores, especialmente los comentarios redactados con más aspereza, sobre el trabajo de otras personas. **He aprendido el beneficio de leer los textos originales**». (2000 / 2ª ed. 2007: ix, prólogo.)²*

The bilingualism reader, Li WEI, 2000 / 2ª ed. 2007, Routledge - Taylor and Francis Group, London / New York, 573 páginas. - citado en la bibliografía -
El subrayado en negrita es nuestro -

² Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “One incident during my years as a PhD student changed my views on academic research considerably: I was drafting a joint paper with my supervisor, Lesley Milroy, and in it I cited a textbook writer’s comments on William Labov’s work which included a quote from Labov. Lesley, who knows Labov’s work well, asked me, ‘have you read Labov’s original paper?’, and pointed out that the comments by the textbook writer were in fact misguided and misleading. Rather sheepishly I had to admit that I had not read that particular paper of Labov’s. When I did read the paper, I was astonished to find what Labov meant in the original paper was very different from what the textbook writer suggested in his comments. Since then, I have been rather suspicious of authors’ interpretations and comments, especially the sharply worded ones, on other people’s work. I have learnt the benefit of reading the originals”. (WEI, 2000 / 2ª ed. 2007: ix, prólogo.)

ÍNDICE

- Agradecimientos.....	III
Índice.....	VII
0. INTRODUCCIÓN.....	1
0. 1. Génesis y aliciente de este estudio.....	2
0. 2. Una investigación multidisciplinar con un triple objetivo.....	4
0. 2. 1. Reflexionar sobre el olvido de la lengua materna en un contexto general de bilingüismo o plurilingüismo.....	5
0. 2. 2. Realizar un estudio de caracterización lingüística del olvido del idioma materno francés en el contexto español.....	6
0. 2. 3. Encontrar técnicas de mejora y/o de prevención de la degradación lingüística en un contexto específico de docentes y/o futuros docentes nativos del idioma.....	7
0. 3. Un nivel de análisis teórico y práctico integrando varias problemáticas.....	8
1. LOS MARCOS DE REFERENCIA.....	10
1. 1. La memoria y el olvido.....	11
1. 1. 1. Definiciones de los diccionarios.....	11
1. 1. 2. Organización y funcionamiento general de la memoria.....	14
1. 1. 3. El olvido y sus posibles causas.....	17
1. 1. 4. La memoria y el olvido según las neurociencias.....	23
1. 1. 5. El olvido y las lenguas según la psicología y el psicoanálisis.....	27
1. 1. 6. El olvido y las lenguas según la lingüística y la psicolingüística.....	29
1. 1. 7. La memoria y el olvido según la pedagogía.....	30
1. 2. La lengua materna: un concepto ambiguo.....	37
1. 2. 1. Los términos usados.....	37
1. 2. 2. Lengua e identidad.....	42

1. 2. 3.	Lengua y afectividad.....	47
1. 3.	El bilingüismo y el plurilingüismo.....	50
1. 3. 1.	Planteamiento epistemológico sobre las nociones de bilingüismo y plurilingüismo.....	50
1. 3. 2.	Bilingüismo, inteligencia y adquisición del lenguaje.....	58
1. 3. 3.	Bilingüismo y organización mental.....	70
1. 3. 4.	Tipología de las diferentes categorías de bilingüismo.....	81
1. 3. 5.	Bilingüismo y prácticas de lenguaje.....	94
1. 3. 6.	Bilingüismo y biculturalidad, persona e identidad en la migración.....	115
1. 3. 7.	Bilingüismo y profesor de idiomas.....	121
1. 4.	El estado de la discusión científica sobre el olvido de las lenguas.....	129
1. 4. 1.	La terminología usada.....	130
1. 4. 2.	Un tema de investigación reciente con varios subcampos.....	135
1. 4. 3.	La atrición de la lengua materna en adultos y su caracterización	150
1. 4. 4.	Los aspectos lingüísticos y sus efectos.....	158
1. 4. 5.	Los factores extralingüísticos.....	168
1. 4. 6.	El olvido en los docentes nativos.....	178
2.	LA ENCUESTA REALIZADA.....	193
2. 1.	El marco de reflexión.....	194
2. 1. 1.	Problemática.....	194
2. 1. 2.	Hipótesis.....	195
2. 1. 3.	Objetivos.....	199
2. 2.	La metodología elegida en las encuestas.....	200
2. 2. 1.	Una continua y discreta observación.....	201
2. 2. 2.	Elección del tipo de estudio y de la clase de entrevista.....	203
2. 2. 3.	Perfil de las personas entrevistadas.....	209
2. 2. 4.	El cuestionario y el desarrollo de las entrevistas.....	215

2. 2. 5.	El corpus y su transcripción.....	222
2. 3.	Resumen de las hipótesis formuladas.....	226
3.	ANÁLISIS DEL IDIOMA HABLADO EN EL CORPUS FRENTE A LA NORMA NACIONAL FRANCESA.....	229
3. 1.	El concepto de norma, la posible diversidad dialectal y/o sociolectal de origen y un habla diferente en el corpus.....	230
3. 2.	Análisis lingüístico de los datos obtenidos.....	235
3. 2. 1.	Las variaciones léxicas.....	236
3. 2. 2.	Una morfosintaxis modificada.....	263
3. 2. 3.	Las variaciones fónicas y fonológicas.....	283
3. 3.	Análisis de los comportamientos compensatorios de comunicación encontrados.....	295
3. 3. 1.	Función y tipos de recursos o comportamientos compensatorios	296
3. 3. 2.	El cambio de lengua o code-switching como una manifestación de la atrición.....	298
3. 3. 3.	El uso de otros recursos compensatorios de comunicación como consecuencia de una competencia lingüística reducida.....	313
3. 4.	Resumen de los resultados.....	323
4.	INTERPRETACIÓN DEL DISCURSO FORMULADO EN EL CORPUS.....	327
4. 1.	Las fuentes anteriores.....	328
4. 2.	Un discurso contradictorio.....	330
4. 3.	Unas opiniones y actitudes diferentes frente al olvido.....	335
4. 4.	Una compleja relación entre identificación, afectividad y biografía personal.....	349

4. 5. Resumen.....	357
--------------------	-----

5. INTERVENCIÓN Y MEJORA DE LA DEGRADACIÓN DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y DOCENTE DEL PROFESORADO NATIVO DE IDIOMAS.....	359
--	------------

5. 1. El olvido de la lengua materna y el profesorado de idiomas.....	360
5. 1. 1. Un público específico y un campo poco estudiado.....	360
5. 1. 2. Una situación ambigua.....	363
5. 1. 3. La degradación progresiva de la competencia lingüística y cultural dificulta la transmisión de un saber adecuado.....	365
5. 1. 4. Actuar antes o después de que se haya producido la atrición.....	368
5. 2. Actuar cuando la atrición ya existe: propuestas de concienciación e intervención para mejorar la degradación de la competencia lingüística y docente del profesorado nativo en situación de formación continua.....	369
5. 2. 1. Remediar directamente la atrición en el profesorado de idiomas es difícil.....	369
5. 2. 2. La información sobre la atrición y la posibilidad de medirla de manera voluntaria debe provocar una toma de conciencia del posible grado de atrición de la lengua materna en este público...	371
5. 2. 3. La autoconcienciación de que sólo la voluntad personal puede cambiar la situación es fundamental.....	379
5. 2. 4. Propuestas para la reactivación de las normas del idioma materno.....	381
5. 2. 5. Propuesta de creación de un portfolio del profesor nativo para apoyar a los profesores atritos.....	386
5. 3. Actuar antes de que se produzca la atrición: propuestas de intervención para prevenir el olvido de la lengua materna en la formación inicial y académica del profesorado nativo de idiomas.....	390
5. 3. 1. Un trabajo imprescindible de información y concienciación sobre este fenómeno en el país de la lengua materna y en el de	

la segunda lengua.....	390
5. 3. 2. Una actuación preventiva que radica en la necesidad de mantener activa la lengua materna y en la utilidad de vigilar su propio nivel.....	392
5. 3. 3. Propuestas para un cambio necesario en los planes de estudios...	394
6. CONCLUSIONES: UN PRIMER PASO...	
BALANCE Y PERSPECTIVAS.....	396
6. 1. Aportaciones de este estudio.....	397
6. 1. 1. Aportaciones prácticas.....	397
6. 1. 2. Aportaciones teóricas.....	402
6. 2. Nuevas perspectivas para la investigación.....	404
- BIBLIOGRAFÍA.....	410
BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA.....	449
ANEXOS:.....	455
- Tablas sinópticas.....	456
- Cuadro de preguntas durante las entrevistas.....	463
- Convenciones de transcripción.....	467
- Transcripción del corpus:.....	469
▪ Entrevista número 1.....	470
▪ Entrevista número 2.....	487
▪ Entrevista número 3.....	504
▪ Entrevista número 4.....	528
▪ Entrevista número 5.....	551
▪ Entrevista número 6.....	568
▪ Entrevista número 7.....	605
▪ Entrevista número 8.....	629
▪ Entrevista número 9.....	657
▪ Entrevista número 10.....	678
▪ Entrevista número 11.....	709
- RESUMEN EN INGLÉS Y EN ESPAÑOL DE LA TESIS DOCTORAL.	754

INTRODUCCIÓN

- 0. 1. Génesis y aliciente de este estudio**
- 0. 2. Una investigación multidisciplinar con un triple objetivo**
- 0. 3. Un nivel de análisis teórico y práctico integrando varias problemáticas**

0. INTRODUCCIÓN

0. 1. Génesis y aliciente de este estudio

Los motivos personales que empujan una persona a cuestionar la realidad y a decidir investigar para realizar una Tesis Doctoral son numerosos. Entre ellos se puede encontrar como impulso inicial la biografía de su autor/a, es decir, una historia de vida según la acepción sociolingüística. En este sentido, hay Tesis Doctorales que parten directamente de la experiencia personal de su autor/a y de los interrogantes originados en ella. Este trabajo sigue esta línea y tiene como hilo conductor un relato personal y una experiencia lingüística propia.

He crecido monolingüe. Mi infancia y mi adolescencia fueron básicamente monolingües y si aprendí otros idiomas fue principalmente porque me lo exigían en el entorno escolar. En mi familia, a veces, se hacían comentarios relacionados con el hecho de hablar dos idiomas y se recordaban algunas historias relativas a mis bisabuelos que habían sido bilingües. Pero estos hechos no se referían directamente a mí. En mi mente no cabía la necesidad de expresar mi mundo en dos idiomas. Estos otros idiomas eran útiles e interesantes porque los podía usar para viajar, trabajar y/o comunicarme en determinadas circunstancias, pero no formaban parte de mí. Eso es lo que creí hasta que me marché de Francia.

En 1991 murió mi madre y dejé atrás mi primer país. De alguna manera, también provoqué la ruptura. Decidí irme a España, con mi abuela, porque me gustaba este otro país en el que podía desenvolverme lingüísticamente. Necesitaba cambiar de ambiente y de lengua. Hablar francés me dolía entonces, y mi otro idioma llegó a ser el español. Esta nueva situación lingüística provocó en mí muchas dudas personales.

Además, al cabo de unos años, algunos franceses de Francia y especialmente mis amigos empezaron a notar en mí ‘una nueva manera de hablar’, que a veces les resultaba divertida. Por mi parte, había empezado a trabajar como profesora de francés y tenía la oportunidad de escuchar con cierta frecuencia la producción discursiva de

franceses y/o de francófonos expatriados.¹ Las diferencias que notaba ocasionalmente entre sus producciones verbales y las de los franceses de Francia me llamaban la atención, a la vez que me dejaban perpleja.

Paralelamente, para mejorar mi formación académica - había estudiado Historia - y por interés personal y profesional, me puse a estudiar F.L.E. (Français Langue Étrangère) a distancia con la Universidad de Rouen. Después de una ‘Maîtrise de Français Langue Étrangère’, decidí seguir con el D.E.A. (Diplôme d’Études Approfondies) en Ciencias del Lenguaje. El tema de la tesina se impuso de inmediato: ‘El olvido de la lengua materna en una situación plurilingüe’. Tuve la suerte de conocer a la Dra. Régine Delamotte y de poder empezar con ella a investigar este tema.

Investigar si se podía olvidar una lengua materna, y cómo y por qué se podía olvidar, me resultó fascinante y lógicamente quise seguir con la Tesis Doctoral. Me pareció más adecuado realizarla en España, particularmente por las dificultades existentes para convalidar los títulos extranjeros. Me puse a buscar a un Director de Tesis sin conseguirlo. Este tema desconocido en España no encajaba por lo visto en ninguna disciplina y no encontraba a un profesor que se atreviera a dirigirme una tesis tan pluridisciplinar. Nadie quería o nadie podía, hasta que finalmente llamé a la puerta del despacho del Dr. Joaquín Díaz-Corrales Conde. Le hablé del tema y él aceptó el reto. Fue entonces cuando decidí preparar esta Tesis en Didáctica de las Lenguas y la Literatura. Por motivos personales, pasaron unos cuantos años más hasta que finalmente pude empezar de lleno con la investigación.

Bastante rápidamente, me di cuenta de que mi interés por estudiar el olvido - o atrición - de la lengua materna solía sorprender a la gente, y desgraciadamente no siempre positivamente. En este sentido y de manera general, opino que no se trata de un tema de investigación muy bien aceptado. En mi caso, a lo largo de estos años, noté por ejemplo con cierta frecuencia que al comentar el tema de mi Tesis Doctoral, siempre había gente - y hasta profesores universitarios de otros ámbitos - que me miraban con incredulidad, a la vez que añadían unos comentarios un tanto despectivos sobre la

¹ Debo añadir, no obstante, que este período de contactos con compañeros de trabajo nativos y bilingües sólo fue transitorio. En 1999, aprobé las oposiciones al cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria (P.E.S.) y empecé a trabajar como profesora de francés en Institutos de Educación Secundaria de la Junta de Andalucía, en un entorno de trabajo muy diferente y básicamente monolingüe.

utilidad de mi trabajo (“¿De verdad se puede olvidar esto? ¿Qué aporta semejante investigación? La lengua materna nunca se olvida. ¡Cómo se te podría olvidar!...”)). En definitiva, después de haberse informado sobre el tema de la Tesis, la reacción de ciertas personas solía ser de sorpresa y duda, como si para ellas este tema no pudiera tener fundamento ni interés.

El hecho de que exista un número significativo de personas que no se tomen en serio esta cuestión podría haberme desalentado. No obstante, a pesar de molestarme, esta muestra de incredulidad me sirvió indirectamente de aliciente y me animó a seguir investigando. Puesto que había gente que no creía en la existencia de la atrición del idioma materno, me pareció aún más importante explicar y demostrar la realidad de este fenómeno, al mismo tiempo que procurar difundir a más escala la idea de que la lengua materna se puede olvidar. Paralelamente, también me di cuenta de que debía avisar a los/las que de alguna manera viven de los idiomas en su práctica profesional del peligro de una posible situación de atrición.

En definitiva, mi historia personal ha motivado el origen de este estudio y sus inicios, y mi curiosidad y profundo interés por el tema me han empujado a realizarlo. Veamos ahora las características de este trabajo de investigación.

0. 2. Una investigación multidisciplinar con un triple objetivo

Estudiar la atrición de la lengua materna resulta complejo y puede que lo sea, entre otros motivos, porque este tema se relaciona directamente con otras especialidades, lo que da necesariamente a la investigación un carácter pluridisciplinar. En otras palabras la atrición, al ser un fenómeno multidimensional, necesita ser estudiada desde varias perspectivas multidisciplinarias.

En este sentido, su investigación recurre tanto a la psicolingüística y a la sociolingüística, como a la neurolingüística y a las neurociencias en general. Además, al mismo tiempo que la investigación sobre el olvido del idioma materno interconecta con estas ciencias relacionadas con el estudio de los mecanismos cerebrales y los procesos

cognitivos, también se relaciona con aspectos relativos a la pedagogía y a la didáctica de las lenguas maternas y segundas lenguas.

Por otra parte, el tema de la atrición de las lenguas y en especial del olvido de la lengua materna es poco conocido en general, y aún menos en España. El campo cuenta actualmente con unos especialistas, pero en su gran mayoría no pertenecen a universidades españolas.² En este sentido, quería primeramente contribuir a la difusión de este tema de investigación en España. Para conseguirlo, también convenía centrar mi estudio en el ámbito español y más precisamente, en mi caso, realizarlo en el contexto lingüístico franco-español. Finalmente, mi intención igualmente ha sido la de ayudar a los profesionales que comparten mi profesión, enfocando mi estudio hacia los profesores nativos de idiomas que trabajan o van a trabajar fuera de su país de origen y puedan necesitar información y/o asesoramiento sobre la atrición, para procurar evitarla y/o remediarla.

0. 2. 1. Reflexionar sobre el olvido de la lengua materna en un contexto general de bilingüismo o plurilingüismo

El estudio de la atrición se relaciona directamente por una parte, con la investigación sobre la memoria y su funcionamiento y por otra parte, con el estudio del bilingüismo y plurilingüismo. En este sentido, conviene considerar la atrición en su contexto inicial de desarrollo, es decir una situación de lenguas en contacto. Y de este modo, el punto de partida de esta investigación es básicamente una situación de bilingüismo o plurilingüismo.

Integrando una perspectiva multidisciplinaria a mi investigación y en especial los aspectos ligados a la neuropsicología cognitiva del bilingüismo, he querido considerar primeramente el olvido de la lengua materna en sus aspectos relacionados con la memoria y el olvido. Si la atrición se refiere de alguna manera al ‘desaprendizaje’ de una lengua, motivado por unos cambios producidos en las necesidades lingüísticas de

² Con excepción de Graeme PORTE (1999a, 1999b y 2003, en V. COOK - citado en la bibliografía) de la Universidad de Granada, Dpto. de Filologías Inglesa y Alemana.

un bilingüe, conviene primeramente definir qué ocurre a nivel mnémico y determinar cómo las diferentes disciplinas relacionadas con el estudio de la memoria consideran este fenómeno.

Conjuntamente, si del mismo modo se considera la atrición como una manifestación del bilingüismo en sus más variadas facetas, conviene definir lo que es la lengua materna y lo que es ser bilingüe o plurilingüe. En este sentido, y como justamente lo subrayan Monika S. SCHMID y Barbara KÖPKE (2009):

“(...) parece posible que la atrición sea solamente la parte emergente del iceberg del bilingüismo. Los efectos más sutiles de la influencia de la L2 sobre la L1, que probablemente todos los bilingües experimentan, suelen permanecer debajo del nivel del agua y no pueden ser detectados salvo por investigaciones con objetivos neuro y psicolingüísticos”. (M. S. SCHMID y B. KÖPKE, en A. PAVLENKO, 2009: 230.)³

En definitiva, la investigación sobre el olvido de la lengua materna está íntimamente relacionada con el estudio del bilingüismo y plurilingüismo, del cual no se puede desligar.

0. 2. 2. Realizar un estudio de caracterización lingüística del olvido del idioma materno francés en el contexto español

Este estudio de caracterización de la atrición de la lengua materna en adultos se puede considerar como preliminar y exploratorio, y abre la vía a la realización de futuras y complementarias investigaciones sobre el olvido del idioma en el contexto franco-español. Cabe señalar que se ha realizado únicamente con unos medios disponibles a nivel personal y por lo tanto bastante limitados.

³ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“(...) it appears possible that attrition is merely the emerging part of the iceberg of bilingualism. The more subtle effects of L2 influence on L1, which are probably experienced by all bilinguals, usually remain under the waterline and cannot be detected except by targeted psycho- and neurolinguistic investigations”.* (SCHMID y KÖPKE, en PAVLENKO, 2009: 230.)

No obstante, procura reflejar el proceso de la atrición en una categoría lingüística de población - según mi conocimiento - no estudiada hasta ahora en semejante contexto⁴, es decir, el caso de unos franceses residentes de larga duración en España. En consecuencia, el interés de este trabajo radica precisamente en su contexto lingüístico de realización, la población estudiada incluyendo a francófonos inmersos en un entorno básicamente hispanohablante. Apoyándome básicamente en la literatura disponible sobre la atrición del idioma materno, he decidido centrar el marco de reflexión en estos ‘franceses de España’, analizando tanto su manera de hablar, como su propio discurso formulado sobre su práctica del francés en este ámbito y sus posibles reflexiones sobre el olvido.

El trabajo de investigación está por lo tanto enfocado hacia los efectos de la atrición, o sea, hacia el estudio de las desviaciones de la ‘norma nativa’ observadas en la producción discursiva del público estudiado, a la vez que se centra en la dimensión psicolingüística de este olvido.

0. 2. 3. Encontrar técnicas de mejora y/o de prevención de la degradación lingüística en un contexto específico de docentes y/o futuros docentes nativos del idioma

El último enfoque de esta Tesis Doctoral es específico y se refiere indirectamente a la tarea docente diaria de los profesores nativos de idiomas. Partiendo del hecho de que, al igual que otras personas no dedicadas profesionalmente a las lenguas, el profesorado nativo de idiomas también puede llegar a experimentar una situación de atrición de su lengua materna en algún momento de su vida personal y/o de su carrera profesional, he querido investigar este campo hasta ahora poco estudiado.

Mi propósito radica principalmente en la voluntad de informar a estos docentes sobre el olvido del idioma, sea antes de que se produzca la atrición, o después de que haya podido ocurrir. Abogo por la autoconcienciación de estos profesionales y la

⁴ Para más aclaraciones sobre los idiomas principalmente estudiados por la investigación sobre la atrición, véase en especial el apartado 1. 4. 2. del capítulo 1.

actuación preventiva, al mismo tiempo que formulo unas propuestas de ayuda, destinadas a la reactivación de las normas de la lengua materna en caso de necesidad.

0. 3. Un nivel de análisis teórico y práctico integrando varias problemáticas

Esta Tesis Doctoral se puede dividir en tres partes. La primera y la tercera integran un nivel de análisis teórico con distintas problemáticas, mientras la segunda es práctica.

De esta manera, la primera parte teórica dedicada a la problemática general se refiere al capítulo 1. Este primer capítulo plantea los marcos de referencia de este trabajo, enfocando primeramente la reflexión hacia el estudio de la memoria y el olvido según varias disciplinas, entre ellas las neurociencias, la psicología y el psicoanálisis, la lingüística y la psicolingüística, y la pedagogía. A continuación, se procura definir y aclarar el concepto de lengua materna, antes de dedicar un extenso apartado al estudio del bilingüismo y plurilingüismo, en sus variadas y complejas facetas. Finalmente, para concretar el cuadro teórico de este estudio, el último apartado del capítulo 1 se dedica a una presentación detallada de la literatura sobre el olvido de la lengua, incluyendo aclaraciones sobre la terminología usada y la necesaria caracterización de los aspectos relativos a la atrición de la lengua materna en adultos. De esta manera, en este primer capítulo quedan recopilados los aspectos teóricos relativos a este estudio, a la vez que se exponen nuestras hipótesis generales de trabajo.

A continuación, la segunda parte de esta Tesis Doctoral es práctica y recoge los capítulos 2, 3 y 4 dedicados a la encuesta realizada y al análisis lingüístico e interpretativo del corpus obtenido. El capítulo 2 se refiere concretamente a la descripción de la experimentación realizada, exponiendo el marco de reflexión y justificando nuestras elecciones metodológicas. Los capítulos 3 y 4 se dedican al análisis del idioma hablado en el corpus y a la interpretación del discurso formulado en éste. Se comentan los resultados encontrados y se exponen los aportes de este trabajo de investigación.

Finalmente, la tercera parte es nuevamente teórica. Presentada en el capítulo 5, integra y precisa una nueva problemática relativa a la situación de atrición en la que puedan encontrarse los profesores de idiomas ejerciendo su profesión fuera de su país de origen. Se considera la situación ambigua en la que se encuentra el profesorado nativo de idiomas frente al olvido de su lengua materna y se determinan dos niveles de intervención, relativos a una actuación realizada antes o después de que se haya producido la atrición.

En ambos casos, la información sobre la atrición y la concienciación sobre este fenómeno se plantean como una necesidad imprescindible e ineludible. Si la actuación interviene una vez producida la atrición, se formulan unas propuestas destinadas a apoyar a estos profesionales en la reactivación de las normas de su idioma materno. Si, a la inversa, lo que se pretende es actuar antes de que se produzca el olvido, se determinan unas actuaciones preventivas destinadas al mantenimiento de un nivel nativo en el idioma. En definitiva, las reflexiones formuladas a este respecto constituyen unos aportes destinados a promover y desarrollar la investigación sobre la atrición en este tipo de público específico constituido por profesionales de los idiomas.

CAPÍTULO 1.

LOS MARCOS DE REFERENCIA

- 1. 1. La memoria y el olvido**
- 1. 2. La lengua materna: un concepto ambiguo**
- 1. 3. El bilingüismo y el plurilingüismo**
- 1. 4. El estado de la discusión científica sobre el olvido de las lenguas**

1. LOS MARCOS DE REFERENCIA

En este primer capítulo, es nuestra intención definir los conceptos teóricos relativos a nuestro tema de investigación e informar sobre el estado actual de la discusión científica existente sobre los temas desarrollados en esta Tesis Doctoral.

1. 1. La memoria y el olvido

Conviene definir estos términos desde varios enfoques. Así, después de unas explicaciones generales sobre la organización y el funcionamiento de la memoria y lo que significa olvidar, nos centraremos en las definiciones propuestas por las neurociencias, la psicología, el psicoanálisis, la lingüística, la psicolingüística y la pedagogía.

1. 1. 1. Definiciones de los diccionarios

Se trata primero de definir lo que significa olvidar en general y lo que caracteriza el olvido. A este respecto, veamos lo que dicen los diccionarios de la lengua española:

El DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA (Vigésima Edición - 1990) de la Real Academia Española define el verbo olvidar de varias maneras y entre ellas propone: *dejar de tener en la memoria lo que se tenía o se debía tener*. Del mismo modo, el olvido es la *cesación de la memoria que se tenía*.

Asimismo, el GRAN DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA (1996) de Larousse recoge esta idea y propone para olvidar: *dejar de tener una cosa en la memoria* ('*olvidé tu número de teléfono; se olvidó del problema*'). También añade un matiz interesante con la idea de que el olvido es una *falta de memoria o pérdida de la que se tenía*.

Otros diccionarios consideran esta noción de pérdida o fallo de la memoria. Por ejemplo, el diccionario CLAVE - DICCIONARIO DE USO DEL ESPAÑOL ACTUAL de SM (1996) define el verbo olvidar como: *referido a algo sabido, dejar de tenerlo en la memoria*, y el olvido es una *pérdida de la memoria o del recuerdo*. Si buscamos los significados de perder y pérdida, encontramos lo siguiente: perder, *referido a algo que se tiene es dejar de tener esta cosa o no hallar(la)* y la pérdida es una *carencia o privación de lo que se poseía*.

Finalmente, otra referencia de importancia la da el DICCIONARIO DE USO DEL ESPAÑOL (Ed. 1990) de María MOLINER, a través de la siguiente definición de la palabra olvidar: *dejar de tener algo presente en la memoria, en la imaginación o en la inteligencia: 'olvidar un encargo, las facciones de una persona, una lección'*. Asimismo, define el olvido de la siguiente manera: 1. *Circunstancia de no ser ya recordada o sabida cierta cosa, en general o por alguien determinado, o de no pensar ya en ella.* / 2. *Hecho de que alguien no recuerde cierta cosa.* Y si buscamos el verbo perder, dice el diccionario: *Quedarse sin cierta cosa, dejar de tenerla.* / *Dejar de tener materialmente algo que uno llevaba consigo, sin saber dónde ha ido a parar.* / *No saber dónde se tiene cierta cosa.* / *Dejar de tener cualquier cosa no física que se tenía.* / *Dejar de tener alguien cierta cosa estimable que tenía en sí mismo.* / *Olvidar el conocimiento de cierta cosa.* Y se da este interesante ejemplo: *'Los idiomas, si no se practican, se pierden'*.

Estos diccionarios de gran repertorio no son específicos de las ciencias del lenguaje y, por lo tanto, sus definiciones pueden ser imprecisas. No obstante, es importante señalar dichas definiciones, pues recogen el acuerdo de la mayoría sobre estos términos. Veamos ahora la definición de un diccionario más especializado que, en este caso, ofrece unas definiciones parecidas.

Se trata del DICTIONNAIRE DE DIDACTIQUE DES LANGUES (1976) de Daniel COSTE y Robert GALISSON. Define el olvido como un *fenómeno complejo, tanto psicológico como biológico, que se traduce por una pérdida inmediata o progresiva del recuerdo*. Los autores de este diccionario añaden en el apartado *observaciones*: *Estas formas de olvido son unos fenómenos normales, que pertenecen a un conjunto de problemas relacionados con la memoria. Hay que distinguirlos de las*

formas patológicas de olvido (...). Los fenómenos de olvido dependen de ciertos factores como el 'tiempo', las 'interferencias', las 'motivaciones', la 'afectividad', etc. (...). Los factores 'afectivos' pueden ocasionar una incapacidad para mencionar ciertos recuerdos; en este caso, los olvidos son a menudo selectivos (...). Los factores 'motivacionales' desempeñan un papel importante, aunque a menudo subestimado, en la conservación o la pérdida de los recuerdos. Las motivaciones casi siempre entran en conflicto las unas con las otras y la salida a estos conflictos produce, en algunos casos, la consolidación o la pérdida de las adquisiciones. Se da a continuación este otro interesante ejemplo: En un emigrante por ejemplo, el olvido de la lengua materna puede explicarse, en parte, por el fuerte deseo de una integración rápida y total en la sociedad de acogida. Finalmente, los autores de dicho diccionario acaban concluyendo: De estas diferentes interpretaciones resulta que el olvido es un fenómeno activo y no pasivo, como se ha creído durante mucho tiempo. El conocimiento de los fenómenos de olvido puede contribuir a la mejora de las técnicas pedagógicas¹.

En resumen y para nuestro propósito, recordaremos las siguientes definiciones:

1. OLVIDAR: Dejar de tener algo en la memoria.	}	OLVIDO: Fallo de la memoria, pérdida del recuerdo.
2. PERDER: Olvidar el conocimiento de cierta cosa.		PÉRDIDA: Carencia o privación de lo que se poseía.

¹ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: "Phénomène complexe, tant psychologique que biologique, qui se traduit par la perte immédiate ou progressive du souvenir (...). Remarques : Ces formes d'oubli sont des phénomènes normaux, qui appartiennent à l'ensemble des problèmes de mémoire. Il faut les distinguer des formes pathologiques d'oubli (...). Les phénomènes d'oubli sont fonction de certains facteurs comme le 'temps', les 'interférences', les 'motivations', l' 'affectivité', etc. (...). Les facteurs 'affectifs' peuvent entraîner l'incapacité à évoquer certains souvenirs; dans ce cas, les oublis sont souvent sélectifs (...). Les facteurs 'motivationnels' jouent un rôle important, bien que souvent négligé, dans la conservation ou la perte des souvenirs. Les motivations sont presque toujours en conflit les unes avec les autres et l'issue de ces conflits entraîne, dans certains cas, la consolidation ou la perte des acquisitions. Chez un émigré par exemple, l'oubli de la langue maternelle peut s'expliquer, en partie, par un vif désir d'intégration rapide et totale au milieu d'accueil (...). Il ressort de ces différentes interprétations que l'oubli est un phénomène actif et non passif, comme on l'a longtemps cru. La connaissance des phénomènes d'oubli peut contribuer à l'amélioration des techniques pédagogiques". (DICTIONNAIRE DE DIDACTIQUE DES LANGUES)

1. 1. 2. Organización y funcionamiento general de la memoria

Respecto a nuestro tema de investigación, nos importa primero saber dónde se sitúan en el cerebro la zona o las zonas responsables del lenguaje. Paul BROCA fue el primero en establecer, en 1865, la dominancia del hemisferio izquierdo para el lenguaje en sujetos diestros. Desde entonces, múltiples trabajos clínicos y experimentales han mostrado que el hemisferio izquierdo del cerebro es normalmente dominante para las habilidades manuales y el lenguaje, aunque también se reconoce que no es siempre el caso. De hecho, Loraine K. OBLER y Kris GJERLOW (1999: 28 / trad. al español 2001: 48) afirman que unos estudios han llegado a la conclusión de que aproximadamente un 97% de la población tiene la representación de la función del lenguaje en el hemisferio izquierdo. El 3% restante posee esta representación en el hemisferio derecho o repartida de manera bilateral y entre ellos, la mayoría son sujetos zurdos. Si consideramos que aproximadamente un 10% de la población es zurda, esto significa que la mayoría de los zurdos también tiene la representación de la función del lenguaje en su hemisferio izquierdo.

A continuación, cabe aclarar cómo funciona nuestro cerebro en cuanto a su sistema de memorización. En efecto, saber cómo se guardan las informaciones en el cerebro también nos puede ayudar a entender mejor qué es lo que pasa cuando nuestra memoria falla y olvidamos cosas. Para empezar, se puede definir la memoria humana como nuestra capacidad para almacenar y reactivar acontecimientos pasados, lo cual hace de ella una fuente particular de conocimiento. Está admitido que la actividad mnemónica se basa en la activación de redes de neuronas y consta de tres fases: Primero, una fase de percepción y adquisición, cuya duración varía según el material propuesto como estímulo, las capacidades del sujeto y las metas asignadas. Segundo, una fase de retención, codificación o almacenamiento de la información, cuya duración también es variable. Y tercero, una fase de activación o recuperación de la información anteriormente recibida y cuya finalidad es permitir que las huellas mnémicas² vuelvan a ser operacionales.

² Igualmente llamadas huellas mnésicas o mnemónicas.

Respecto a la memoria, también está admitido que existen varios tipos de memoria en el cerebro con funciones y localizaciones diversas. En los años sesenta del siglo pasado, se propuso distinguir entre la memoria a corto plazo (o memoria transitoria) y la memoria a largo plazo (o memoria permanente). La primera, llamada memoria a corto plazo (MCP), es limitada y nos sirve de almacenamiento temporal para evitar el desvanecimiento de una información sensorial y a fin de realizar tareas subsidiarias. Es por ejemplo la memoria que usamos cuando estamos marcando un número de teléfono. También usamos la memoria a corto plazo para comprender operaciones aritméticas o asociaciones de palabras. Una vez realizada la operación, lo más corriente es que ya no se precise la información almacenada. No obstante, esta información momentánea también puede transmitirse a la memoria a largo plazo de forma espontánea o mediante una serie de técnicas, como ser repetida verbal o mentalmente. La segunda, llamada memoria a largo plazo (MLP), tiene una capacidad ilimitada. Es la que más se corresponde con la idea que el hombre común se hace de la memoria. Permite almacenar informaciones en el cerebro durante períodos considerables de tiempo. Parece tener una organización jerarquizada, pero no se sabe si realmente funciona como un sistema unitario. Se relaciona con la tercera fase anteriormente descrita de recuperación de la información almacenada.

En los años setenta, Alan D. BADDELEY y Graham HITCH (en G. BOWER, 1974 / trad. al español 1983), que estaban estudiando la memoria a corto plazo, propusieron una revisión de este modelo dualista de la memoria (MCP / MLP). En su opinión, las memorias a largo y corto plazo funcionaban en paralelo y llamaron ‘memoria de trabajo’ (del inglés, ‘*working memory*’ - WM) a la memoria a corto plazo. Más adelante, A. D. BADDELEY (1982 / trad. al español 1984) explicó que esta memoria de trabajo se dividía en tres subsistemas funcionales que se pueden agrupar en memoria semántica, memoria visual y un sistema - de capacidad limitada - que pilota estas dos funciones, llamado ‘ejecutivo central’ (del inglés, ‘*central executive*’) o ‘administrador central’. También existe otro componente llamado memoria sensorial y que forma parte del proceso de percepción. Se distingue, por una parte, la memoria sensorial visual, también llamada memoria icónica, y por otra, la memoria sensorial auditiva, o memoria ecoica. Finalmente, A. D. BADDELEY (2000 / 2003) añadió un cuarto componente a este modelo llamado ‘memoria semántica intermedia’ (o ‘*episodic buffer*’).

Siguiendo esta línea según la cual el modelo dualista, MCP / MLP, resulta demasiado simplificador, Endel TULVING (1995) propuso un modelo organizativo de la memoria en cinco sistemas. Según este modelo, las diferentes capacidades de la memoria se organizan jerárquicamente en módulos y su finalidad es el almacenamiento de los diferentes tipos de recuerdos. Primero, E. TULVING distingue el sistema de representación perceptiva (o memoria perceptiva) que codifica las características perceptivas de una situación en formas estructuradas, organizando las líneas, los colores y los sonidos que nos rodean. A continuación, menciona la memoria semántica que nos permite tener conocimientos, tanto generales como abstractos, sobre el mundo. En tercera posición, coloca la memoria procedimental (del inglés, '*procedural memory*'), o memoria de acción, que sirve para adquirir procedimientos motrices o cognitivos - véase igualmente al respecto el apartado 1. 1. 7. -. La cuarta memoria es la memoria episódica (también posteriormente llamada memoria declarativa por M. PARADIS, en N. C. ELLIS, 1994 y M. T. ULLMAN, 2001) que contextualiza en el tiempo y el espacio las informaciones que le llegan de la memoria semántica y graba precisos recuerdos de episodios pasados. Por último, está la memoria de trabajo - o memoria operativa - que graba y mantiene las informaciones que le llegan de la memoria semántica, de manera muy accesible, aunque sólo durante muy poco tiempo.

Estos cinco sistemas colaboran para cumplir con las tres funciones de la memoria que hemos comentado anteriormente: grabar informaciones nuevas (o fase de codificación), conservarlas (o fase de almacenamiento) y recuperarlas (o fase de recuperación). Cada acción realizada por dichos sistemas puede ser tanto automática e inconsciente (es decir, usando la 'memoria implícita'), como voluntaria y consciente (es decir, usando la 'memoria explícita').

Para finalizar, cabe añadir que dentro de la psicología de la memoria se oponen principalmente dos concepciones que explican de diferente manera el funcionamiento de la memoria. La primera corriente, llamada 'simbolista', - a la que pertenece E. TULVING - sostiene, como acabamos de comentar, que la memoria está organizada en varios módulos. Los defensores de la segunda corriente, llamada 'conexionista', opinan al contrario que la memoria es un sistema unitario estructurado en una gran red de conexiones. En este sentido, los recuerdos no estarían almacenados y nos acordaríamos por reactivación de las conexiones. No obstante, también se admite actualmente la

posibilidad de una tercera corriente híbrida, que integraría estos dos modelos para explicar mejor todas las capacidades de nuestra memoria.

1. 1. 3. El olvido y sus posibles causas

En lo que se refiere a nuestro tema de investigación, nos interesa en particular la fase de recuperación de la información y el funcionamiento de la memoria a largo plazo, ya que tienen que ver en especial con el olvido. Una corriente de investigaciones realizadas sobre la memoria a largo plazo opina que esta última siempre está disponible, aunque no siempre accesible. Esto significa que nuestro sistema de memoria contiene más información de la que es accesible en un momento determinado. Podemos entenderlo mejor si pensamos en el paralelo establecido por Jean-Yves y Marc TADIÉ (1999)³ entre la evolución de una gran ciudad con el paso del tiempo y el funcionamiento del cerebro:

“En nuestra ciudad memoria, se construyen siempre nuevos edificios, nuestros nuevos recuerdos, nuevas avenidas llevan allí, las conexiones neuronales. Algunas arterias se utilizan cada día, bien conservadas, son los recuerdos de los que nos acordamos a menudo por costumbre o por experiencia. Otras callejuelas están invadidas por malas hierbas, las fachadas se desconchan, los muros se agrietan: son los recuerdos que no tienen interés para nosotros, que nunca contamos ni a los demás ni a nosotros mismos. A veces nos esforzamos para despejar el camino que lleva a un recuerdo, pero una vez hayamos llegado delante de la casa ya no tenemos la llave, o la cerradura está demasiado oxidada para que podamos entrar y recordar realmente lo que contenía”. (J-Y. TADIÉ y M. TADIÉ, 1999: 145-146.)⁴

³ Para más precisión, véase la comparación entera: “Si nuestra memoria se parece a una gran ciudad, siempre está en movimiento, con nuevas construcciones, embellecimientos, restauraciones, pero también abandonos y destrucciones”. (J-Y. TADIÉ y M. TADIÉ, 1999: 133.)

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “Si notre mémoire est semblable à une grande ville, elle est toujours en mouvement, avec des constructions nouvelles, des embellissements, des restaurations, mais aussi des abandons et des destructions”. (TADIÉ y TADIÉ, 1999: 133.)]

⁴ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “Dans notre ville mémoire, de nouveaux immeubles se construisent sans cesse, nos nouveaux souvenirs, de nouvelles avenues y mènent, les connexions neuronales. Certaines artères sont empruntées tous les jours, bien entretenues, ce sont les souvenirs que nous rappelons souvent par habitude ou par expérience. D’autres ruelles sont envahies de mauvaises

Por ejemplo, todos hemos experimentado la sensación de olvido cuando, en un momento dado, no podemos recordar un evento o un nombre que podíamos recordar en otro momento anterior. Así, cuando nos hacen una pregunta cuya respuesta estamos seguros de conocer, pero que en este momento no podemos dar, se dice comúnmente que tenemos la respuesta ‘en la punta de la lengua’.⁵ Estos ‘bloqueos’ ocurren con frecuencia con nombre propios, y también con nombres comunes (por ejemplo, nombres de objetos) o conceptos abstractos. La ‘búsqueda del nombre perdido’ es un fenómeno típico del olvido temporal. En estos casos, sabemos que la información está, pero nos falta momentáneamente la vía de acceso a ésta.⁶ También nos pasa lo mismo cuando hemos olvidado un número de teléfono.

Respecto al olvido de las informaciones y conocimientos almacenados, seguimos a José María RUIZ VARGAS (1994) que explica que existen básicamente dos opiniones distintas - de las cuales ya hemos señalado la primera -:

“Una de ellas considera que nada de lo que ha sido almacenado en la memoria a largo plazo se pierde jamás y el ‘olvido’ sólo significa la pérdida de acceso a una huella determinada en un momento determinado. (...) La otra corriente de pensamiento entiende que el olvido significa una pérdida real de información que estaba

herbes, les façades s’écaillent, les murs se lézardent : ce sont les souvenirs qui n’ont pas d’intérêt pour nous, que nous ne racontons jamais ni aux autres ni à nous-mêmes. Parfois nous faisons un effort pour débroussailler le chemin qui mène à un souvenir, mais parvenus devant la maison nous n’avons plus la clé, ou la serrure est trop rouillée pour que nous puissions entrer et nous rappeler vraiment ce qu’elle contenait”. (TADIÉ y TADIÉ, 1999: 145-146.)

⁵ Al respecto, son interesantes las observaciones formuladas, desde la literatura, por Pascal QUIGNARD (1993, “*Le nom sur le bout de la langue*”, Gallimard, Col. Folio, número 2698, 107 páginas). Este autor escribió un cuento sobre el tema del nombre perdido, el fallo del lenguaje dando origen a su relato. Nos referimos en particular a la siguiente cita muy ilustrativa del fenómeno: “*El nombre estaba en la punta de su lengua pero no conseguía volver a encontrarlo. El nombre flotaba alrededor de sus labios, estaba muy cerca de ella, lo sentía, pero no lograba agarrarse de él, volver a ponerlo en su boca (y) pronunciarlo*”. (QUIGNARD, 1993: 32-33.)

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*Le nom était sur le bout de sa langue mais elle ne parvenait pas à le retrouver. Le nom flottait autour de ses lèvres, il était tout près d’elle, elle le sentait, mais elle n’arrivait pas à se saisir de lui, à le remettre dans sa bouche, à le prononcer*”. (QUIGNARD, 1993: 32-33.)]

⁶ Este fenómeno ha sido bastante estudiado y ocurre frecuentemente en el caso de informaciones no usadas recientemente. Al respecto, véanse los trabajos de Daniel L. SCHACTER (2003: 71-79 y 189) y de Peter ECKE (en A PAVLENKO, 2009: 185-208) en particular, al haber orientado su investigación hacia dicho fenómeno en personas bilingües (y véase igualmente en personas plurilingües, P. ECKE y C. J. HALL, 2013) - citados en la bibliografía.

almacenada o el resultado de la distorsión de huellas existentes por la acomodación de información nueva”. (J. M. RUIZ VARGAS, 1994: 106.)

La primera opinión ha sido defendida, entre otros, por E. TULVING (1974) y la discusión científica ha parecido orientarse más bien hacia esta primera corriente. La segunda proposición principalmente formulada por Elisabeth F. LOFTUS (en E. F. LOFTUS y G. R. LOFTUS, 1980) expresa la posibilidad de la perdida total de algunos recuerdos eliminados sin rastro en el sistema de memoria. Sin embargo, como también lo ha señalado posteriormente E. TULVING (1983), debemos reconocer que no hay manera de obtener evidencia que permita rechazar ninguna de estas dos hipótesis.

En realidad, queda claro que el olvido ocurre de manera natural en nuestro sistema de memoria, pero no se sabe exactamente a qué se debe. Por un lado, puede ser que la huella mnémica simplemente se desvanezca o se debilite y que el olvido se deba a una falta de reactivación de esta huella. Por otro lado, también puede ser que el olvido ocurra porque la huella de memoria se ve interrumpida u oscurecida por aprendizajes posteriores, lo cual significaría que la causa principal del olvido fuese la interferencia (véase en particular el apartado 1. 1. 7. sobre este tema).

Estas dos opiniones contradictorias nos llevan indirectamente a la idea de que, si la memoria es falible e inestable, también puede ser maleable o manipulable. De hecho, es la opinión defendida por la misma E. F. LOFTUS (en E. F. LOFTUS y J. E. PICKRELL, 1995), que ha conseguido implantar falsos recuerdos en personas durante experimentos realizados con estudiantes. En este sentido los recuerdos parecen inestables y poco resistentes a posibles ataques de agentes amnésicos. Actualmente se cree que son más vulnerables en particular en dos momentos: inmediatamente después de ser codificados o almacenados en la memoria a largo plazo y justo después de ser descodificados o recuperados de dicha memoria.

Por otra parte, los recuerdos auditivos parecen olvidarse más rápidamente que los recuerdos visuales, sin que la memoria esté localizada en ningún lugar concreto en el

cerebro⁷, sino más bien distribuida por amplias zonas del córtex y otras zonas cerebrales. Además, la zona del hipocampo parece jugar en ello un papel muy importante: actúa como una ‘central de memorización’ (todas las áreas del cerebro están conectadas con el hipocampo) y permite la fijación de los recuerdos en nuestra memoria a largo plazo. Estos recuerdos no se presentan como imágenes estáticas, puesto que nuestro cerebro se parece más bien a una red en continuo estado de reorganización. Los recuerdos se organizan por redes de neuronas, organizados por capas, según su antigüedad. Comunican con el hipocampo y con las zonas de la afectividad, en particular la amígdala.⁸

Estas diferentes teorías en cuanto a recuerdos son de interés para nuestro tema de investigación sobre el olvido de los idiomas y en particular la atrición de la lengua materna. Queda claro que los factores responsables del olvido son diferentes según la opinión que se sostenga. Por ejemplo, si se cree que la huella de memoria se desvanece espontáneamente, esto significa que la causa esencial del olvido es el tiempo transcurrido. De este modo, cuanto más tiempo vaya pasando sin reactivar la información, mayor será el olvido. En cambio, si se opina que el olvido depende de la interferencia, la causa del olvido es la cantidad de sucesos ocurridos en un intervalo de tiempo. Y cuanto mayor sea el número de sucesos, mayor será el olvido.

Opinamos al respecto que el olvido puede deberse a estas dos causas, ya que no hay manera de demostrar que se deba sólo a una causa o a la otra. En este sentido, deberemos tener en cuenta como posibles factores del olvido de la lengua materna tanto el tiempo transcurrido en un país de otro habla, como las posibles interferencias ocurridas al hablar un idioma diferente al idioma materno del sujeto.

⁷ Es lo que afirma E. TULVING al escribir que: “*La memoria es una abstracción biológica. No hay sitio en el cerebro al que se pueda señalar y decir, Aquí está la memoria*”. (E. TULVING, en M. S. GAZZANIGA, 1995: 751.)

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*Memory is a biological abstraction. There is no place in the brain that one could point at and say, Here is memory*”. (TULVING, en GAZZANIGA, 1995: 751.)]

⁸ Para más información, véanse al respecto las explicaciones de J-Y. TADIÉ y M. TADIÉ (1999: 95-98 y 138).

Finalmente, Sigmund FREUD fue el primero, en 1900, en apuntar que el olvido también puede tener causas emocionales. Sostiene que el olvido corresponde a un síntoma de represión de sucesos relacionados con la ansiedad y que actúa como un mecanismo de defensa. De este modo, los momentos de olvido que podemos experimentar en la vida cotidiana responderían a un mecanismo que utilizamos inconscientemente para rechazar los pensamientos y recuerdos inaceptables de nuestra conciencia. Esta tesis ha sido muy controvertida y actualmente parece que sólo se puede aplicar en ciertos casos. No obstante, sigue teniendo defensores en algunos sectores de la psicología clínica y la psiquiatría, que sostienen que la represión es un proceso defensivo, cuya función principal es proteger al ego de cualquier material amenazador. En este sentido, la represión no borraría los recuerdos, se limitaría a hacer que resultara difícil recordar explícitamente una experiencia.

Es lo que explica Daniel L. SCHACTER (1996 / trad. al español 1999) al escribir que, aunque sea difícil de probar, “(...) *el estrés o el trauma se las ingenian de una forma u otra para romper las conexiones entre los sistemas mnésicos, de modo que grandes porciones del pasado, o períodos de experiencias presentes, quedan al margen de la conciencia*”. (1999: 333.)⁹ Y afirma a continuación: “*Ahora bien, tiene que existir algún mecanismo interno que evite o inhiba la reminiscencia*”. (1999: 334.)¹⁰

Además, D. L. SCHACTER añade que la inhibición también existe durante el funcionamiento habitual del cerebro:

“Sea como sea, cada vez se dispone de más pruebas de que los mecanismos inhibidores desempeñan una función importante. La inhibición es un proceso fundamental del sistema nervioso. Las neuronas se comunican enviando señales estimulantes que incrementan mutuamente su actividad. También envían señales inhibitoras (...). Sin tales procesos inhibidores, nuestra vida mental sería insoportablemente caótica (...). Nuestros cerebros tienen que inhibir sin tregua una gran cantidad de actividad

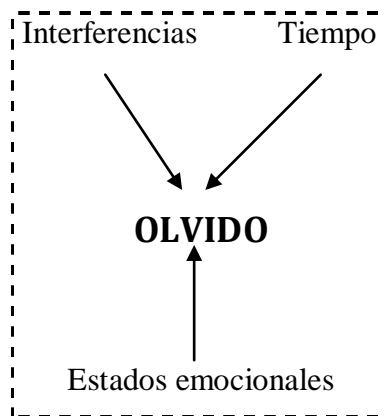
⁹ Traducción por la edición española de la siguiente cita original: “(...) *stress or trauma somehow severs the links among memory systems, so that large sectors of the past, or periods of ongoing experience, become detached from a patient’s conscious awareness*”. (SCHACTER, 1996: 233.)

¹⁰ Traducción por la edición española de la siguiente cita original: “*But there must be some internal mechanism that prevents or inhibits retrieval from taking place*”. (SCHACTER, 1996: 234.)

neuronal para permitirnos funcionar de forma efectiva”. (D. L. SCHACTER, 1999: 334-335.)¹¹

Igualmente, está actualmente admitido, que las emociones y en general la dimensión afectiva intervienen en la actividad del cerebro y pueden modificar la percepción de la información y, de ahí, la fase de retención o almacenamiento de la información. De hecho, es obvio que no siempre nos encontramos en el mismo estado de alerta. Nuestro humor y nivel general de activación fisiológica varían y están en relación con nuestro nivel de rendimiento. También parece que nos acordamos mejor de los sucesos relacionados con cosas agradables, más que desagradables. En el terreno patológico, S. FREUD ya había llegado a semejante conclusión, al sostener que los sucesos relacionados con el dolor y la ansiedad se olvidaban con más facilidad que los agradables.

Por lo tanto, admitimos que, de manera general, el olvido es el resultado de la acción de varios factores como el tiempo, las interferencias o los estados emocionales. Estos factores en interacción se vuelven más o menos preponderantes según las situaciones. Se puede resumir la situación con el siguiente cuadro:



¹¹ Traducción por la edición española de la siguiente cita original: “Yet there is mounting evidence that inhibitory mechanisms play a significant role in memory. Inhibition is a fundamental process in the nervous system. Neurons communicate by sending excitatory signals that increase each other’s activity. They also send inhibitory signals (...). Without such inhibitory processes, our mental lives would be unbearably chaotic (...). Our brains must constantly inhibit a good deal of neural activity in order for us to function effectively”. (SCHACTER, 1996: 234-235.)

1. 1. 4. La memoria y el olvido según las neurociencias

Las neurociencias estudian el cerebro y su funcionamiento a varios niveles. El término ‘neurociencias’ aparece a finales de los años sesenta del siglo pasado y pretende agrupar un conjunto de disciplinas de las ramas biológicas y clínicas que se dedican a estudiar el sistema nervioso. Actualmente, las neurociencias tienen por finalidad entender el funcionamiento de nuestro cerebro en todos sus aspectos: desde nuestras acciones más sencillas (como andar o ver) hasta las más complejas (por ejemplo, realizar operaciones aritméticas complejas o reflexionar sobre cuestiones abstractas o filosóficas).

Respecto a nuestro tema de investigación, nos interesa particularmente la neurolingüística, que se dedica a estudiar cómo el cerebro (‘neuro’) nos capacita para usar el lenguaje (‘lingüística’). La neurolingüística ha estudiado en particular los estados patológicos del lenguaje (afasia, senilidad) y las zonas dañadas a nivel del cerebro. Establece una relación entre las formas de desorganización verbal descritas por los lingüistas y los tipos patológicos establecidos por los neurólogos, localizando las áreas dañadas en el cerebro. El estudio de dichas patologías es una ayuda para entender cómo nuestro cerebro procesa el lenguaje. Y en este sentido, seguimos los consejos de Loraine K. OBLER (1982) que afirma que *“si nos preguntamos cómo el cerebro lo hace para aprender, mantener u olvidar un nuevo idioma, debemos empezar por las (ciencias) neurolingüísticas para tener pistas”*. (L. K. OBLER, en R. D. LAMBERT y B. F. FREED, 1982: 60.)¹²

Asimismo, desde un punto de vista neurolingüístico, habrá que considerar el olvido de las lenguas en sus diferentes aspectos y a lo largo de la vida. De esta manera, se distingue el olvido patológico (afasia o demencia) del no patológico (por ejemplo, debido a la edad en un contexto normal) y sus consecuencias en el uso del lenguaje. También se considerará la atrición de la primera lengua y de la segunda y/o de la tercera, así como la edad de adquisición de cada idioma. En este sentido, se tendrá en

¹² Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“If we ask how the brain goes about learning, maintaining, or forgetting a new language, we must turn to neurolinguistics for clues”*. (OBLER, en LAMBERT y FREED, 1982: 60.)

cuenta el hecho de que la primera lengua se suele adquirir usando la memoria implícita (o sea, de manera inconsciente) en su fase de aprendizaje, mientras la segunda y las siguientes - si se da el caso -, se adquieren haciendo uso de la memoria explícita (o consciente). Otros criterios, como el de la literacidad¹³ o de la no literacidad de las personas consideradas, - véase el apartado 1. 3. 2. al respecto - también deben tenerse en cuenta a nivel de funcionamiento del cerebro.

En todo caso, aún falta mucho por conocer sobre la memoria humana y el funcionamiento del cerebro.¹⁴ Si volvemos a la comparación - anteriormente comentada - establecida por J-Y. y M. TADIÉ (1999) entre el funcionamiento de la memoria y el de una ciudad que evolucionaría con el paso del tiempo, los mismos autores añaden para clarificar:

“Los servicios de mantenimiento son los factores de crecimiento y los neurotransmisores, las casas son los cuerpos celulares de las neuronas, las calles y las avenidas son las dendritas y los axones. La creación de nuevas vías de servicio y nuevas conexiones representa la plasticidad neuronal”. (J-Y. TADIÉ y M. TADIÉ, 1999: 134.)¹⁵

A pesar de este paralelo aclarador, cabe admitir que la estructura de nuestra memoria es tan compleja que - pese a su empeño - los psicólogos clínicos y cognitivos se encontraban, hasta fechas recientes, en buena parte en la posición de una persona que intentara comprender el funcionamiento de una máquina sin poder mirar en su interior.

¹³ Definimos el concepto de ‘literacidad’, según J. F. HAMERS (en ETXEBERRIA y ARZAMENDI, 1992), en el apartado 1. 3. 2..

¹⁴ Recordamos al respecto la aserción de Endel TULVING: *“La memoria es uno de los secretos más celosamente guardados por la Naturaleza. Al principio del segundo siglo de su estudio científico, sigue desconcertando, frustrando y dejando perplejos a los que suelen explorarla”.* (E. TULVING, en M. S. GAZZANIGA, 1995: 839.)

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“Memory is one of Nature’s most jealously guarded secrets. At the beginning of the second century of its scientific study, it continues to baffle, frustrate, and mystify those who would explore it”.* (TULVING, en GAZZANIGA, 1995: 839.)]

¹⁵ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“Les services d’entretien sont les facteurs de croissance et les neurotransmetteurs, les maisons sont les corps cellulaires des neurones, les rues et les avenues sont les dendrites et les axones. La création de nouvelles voies de desserte et de nouvelles connexions représente la plasticité neuronale”.* (TADIÉ y TADIÉ, 1999: 134.)

No obstante, desde principios de los años 90 del pasado siglo¹⁶, las neurociencias han efectuado grandes progresos facilitados por nuevas técnicas, a menudo no invasivas - es el caso de la formación de imágenes por resonancia magnética nuclear (IRM) -, de imaginería médica que permiten realizar ‘neuroimágenes’ (del inglés, ‘*neuroimaging*’) o imágenes de las neuronas del cerebro durante su funcionamiento, por ejemplo al recordar o al efectuar una tarea mental específica como memorizar.

Estos nuevos adelantos técnicos de imaginería ayudan, de diferentes maneras, a conocer mejor nuestro cerebro y a descifrar qué estructuras cerebrales participan en las funciones cognitivas superiores (memoria, razonamiento, lenguaje...). Las imágenes obtenidas por resonancia magnética nuclear (RMN) o RMN funcional cerebral (RMNf)¹⁷ son de alta calidad y permiten tener precisas fotografías - con un intervalo de hasta un milímetro - del interior del cerebro en varias dimensiones. De un modo similar, la resonancia magnética de espectro¹⁸ estudia los componentes bioquímicos del cerebro. Otra técnica de neuroimagen, la tomografía por emisión de positrones (TEP)¹⁹ permite ver qué parte de éste se activa y con qué intensidad al efectuar una operación mental y la tomodensitometría ayuda, con rayos X, a visualizar mejor la anatomía de nuestro cerebro.

Por ejemplo, respecto al tema de la inhibición anteriormente mencionado - véase el apartado 1. 1. 3. -, D. L. SCHACTER (1996: 235 / trad. al español 1999: 335) explica

¹⁶ Para más precisión, todo empezó con el invento del escáner, a principios de los años 70 del siglo anterior, con proyección de rayos X. El escáner tenía limitaciones - no permitía una gran precisión de imagen y daba una imagen estática del cerebro - pero dio paso a nuevas invenciones destinadas a poder visualizar el cerebro durante su actividad.

¹⁷ Ó formación de Imágenes por escáner de Resonancia Magnética (IRM) - del inglés, *Magnetic Resonance Imaging (MRI)*. La IRM emplea un campo magnético potente, pulsadas de radiofrecuencia (una onda electromagnética pasa por el cerebro) y un ordenador que mide las variaciones magnéticas, procesa las señales y genera una serie de imágenes. Es totalmente inofensiva, ya que se basa en las modificaciones de concentración de oxígeno en la sangre, y se realiza por ingestión o inyección por vía intravenosa de un material de contraste - denominado gadolinio - en el torrente sanguíneo.

¹⁸ Ó espectroscopia de Resonancia Magnética Nuclear (RMN), basada en el hecho de que algunos núcleos atómicos sometidos a un campo magnético externo absorben radiación electromagnética en la región de las frecuencias de radio o radiofrecuencias. Inicialmente empleada en química orgánica, química inorgánica y bioquímica, esta técnica se ha extendido a otros campos y permite obtener imágenes por resonancia magnética.

¹⁹ Con escáner Tomógrafo de Emisión de Positrones (TEP) - del inglés, *Positron Emission Tomographic scanner (PET)*. La TEP se realiza por inyección de un producto radioactivo en la sangre del paciente, para localizar luego los átomos radioactivos.

que experimentos con escáneres tomógrafos de emisión de positrones (TEP) han conseguido poner en evidencia que, mientras algunas regiones del cerebro aumentan su actividad durante la reminiscencia de recuerdos episódicos, otras redes de estructuras disminuyen su actividad, indicando posiblemente la intervención de procesos inhibidores.²⁰ Otros estudios usando técnicas de imaginería también han resaltado que el proceso de centrar la atención en un objeto y prescindir de otro conlleva la inhibición de la respuesta del cerebro ante los objetos que pasamos por alto.²¹

Por otra parte, en el terreno de la neurolingüística, también se ha llegado a nuevas demostraciones usando técnicas de imaginería. Por ejemplo, se ha comprobado que las zonas del cerebro que se activan durante el uso de la primera lengua y de la segunda son las mismas en el caso de bilingües tardíos (o sea, que hayan adquirido su segunda lengua en la edad adulta o, en todo caso, después de la pubertad) y de bilingües desde la primera infancia, cuando se trata del procesamiento de tareas a nivel semántico. Al contrario, ya no se activan las mismas zonas en los cerebros de estos dos tipos de bilingües, durante el uso del primer idioma y del segundo, cuando se trata de realizar tareas a nivel gramatical. Estas pruebas implican que la producción de lenguaje, tanto en el caso del primer idioma como del segundo, se elabore en la misma zona cerebral para los bilingües tardíos, salvo cuando se trata de realizar tareas gramaticales.²²

En este sentido las técnicas de imaginería han permitido, desde hace poco, mejorar considerablemente los conocimientos que teníamos del cerebro y su comprensión en sus relaciones con el pensamiento, el procesamiento de las lenguas y la mente humana. Son muy útiles en trabajos relacionados con las neurociencias y en particular en el terreno de la neurolingüística. De hecho, representan un enorme

²⁰ Igualmente se podría alegar que la disminución de actividad ocurriese sencillamente porque el área considerada no tuviera trabajo. De hecho, en estudios con TEP sobre la inhibición, L. NYBERG, A. R. MCINTOSH, R. CABEZA, L.-G. NILSSON, S. HOULE, R. HABIB y E. TULVING (1996: 3753) - citados en la bibliografía - consideran diversas posibilidades para explicar las disminuciones del flujo sanguíneo en ciertas áreas del cerebro. No obstante, en sus estudios, llegan a la conclusión de que hay evidencia de inhibición durante la recuperación, cuando una región del cerebro muestra una disminución del flujo sanguíneo durante la recuperación explícita al compararse con una tarea de referencia. En este sentido y según estos autores (NYBERG, MCINTOSH, CABEZA, NILSSON, HOULE, HABIB y TULVING, 1996: 3758), existen pruebas convincentes de que los procesos de inhibición son parcialmente responsables de dicha disminución de actividad.

²¹ Véase al respecto Robert DESIMONE y John DUNCAN (1995) - citado en la bibliografía.

²² Para más información, véase al respecto Barbara KÖPKE (2004: 11) y Jubin ABUTALEBI, Stefano F. CAPPA, Daniela PERANI (2005: 497 y 512) - citados en la bibliografía.

potencial, ya que son herramientas que permiten la exploración del cerebro y su consiguiente mapeo cerebral. Aun así tienen limitaciones, - por ejemplo saber qué zonas del cerebro se activan cuando pensamos aún no nos permite entender cómo pensamos - y deben lógicamente ser usadas con inteligencia y rigor para entender mejor la mente humana.

1. 1. 5. El olvido y las lenguas según la psicología y el psicoanálisis

Otra manera de analizar el olvido de las lenguas y en particular de la lengua materna es enfocar su estudio desde los puntos de vista psicosocial, psicológico y psicoanalítico. Al admitir esta dimensión psicológica, cabe considerar el patrimonio lingüístico de las personas y la relación afectiva que se establece entre estas personas y las lenguas que hablan - véase para más detalle el apartado 1. 2. 3. -. Aquí también intervienen temas más generales como los del bilingüismo o plurilingüismo y la organización mental del bilingüe, y aunque trataremos más detalladamente estos temas en el punto 1. 3., veamos algunas consideraciones interesantes.

Todos los autores consultados reconocen que la relación que se establece entre un bilingüe o plurilingüe y ‘sus’ idiomas es bastante compleja y cambiante. También lo es el patrimonio lingüístico de una persona. Es lo que subrayan Jacqueline AMATI MEHLER, Simona ARGENTIERI y Jorge CANESTRI (1994) al afirmar que “*el patrimonio lingüístico de un individuo no es un sistema sólido y estable, sino más bien una cambiante constelación, en la que la hegemonía de una lengua sobre la otra, la jerarquía interna, el grado de dominio absoluto y relativo, varían continuamente en el tiempo y el espacio*”. (J. AMATI MEHLER, S. ARGENTIERI y J. CANESTRI, 1994: 107.)²³

²³ Es nuestra traducción de la siguiente cita en francés: “*Le patrimoine linguistique d’un individu n’est pas un système solide et stable, mais plutôt une constellation changeante, où l’hégémonie d’une langue sur l’autre, la hiérarchie interne, le degré de maîtrise absolu et relatif, varient continuellement dans le temps et l’espace*”. (AMATI MEHLER, ARGENTIERI y CANESTRI, 1994: 107.)

En este caso, ¿Qué puede significar el olvido de un idioma? ¿Y qué tiene que ver el concepto de afectividad con la capacidad de hablar un idioma? La psicología y el psicoanálisis aportan aquí varias pistas. Ya hemos mencionado la teoría de S. FREUD, - véase el apartado 1. 1. 3. - según la cual rechazamos los pensamientos y recuerdos desagradables que no podemos aceptar y olvidamos con más facilidad lo que nos es desagradable, que lo que nos agrada. Aunque ahora se sabe que todo lo que se ha olvidado no es siempre el resultado de un rechazo, los conceptos de memoria, olvido y rechazo aparecen frecuentemente en la literatura psicoanalítica.

A la hora de aplicar estos conceptos al terreno de los idiomas, debe quedar claro que la cuestión de la lengua materna y de las lenguas aprendidas a posteriori está muy relacionada con el historial de cada uno y su identidad personal. Conocer otro idioma no sólo introduce en nuestro patrimonio lingüístico nuevos fonemas y sonidos, sino que también modifica el primer idioma en su estructura u ordenación y en su significado. En este sentido, los psicoanalistas han hablado de lo que se puede llamar el ‘renacimiento’ de una persona en una nueva lengua, en caso de trauma, por ejemplo. Pero, a este respecto, también advierten de un posible peligro: *“A veces una nueva lengua representa un salvavidas, un refugio para ‘renacer’. A veces [también] puede constituir un recurso extremo para mutilar su propio mundo interior”*. (J. AMATI MEHLER, S. ARGENTIERI y J. CANESTRI, 1994: 114.)²⁴

De esta manera, ¿se puede olvidar en un idioma y acordarse en otro? La cuestión es compleja, pero aquí también los psicólogos y psicoanalistas afirman que un segundo idioma, adquirido en una edad ya adulta, parece menos cargado de emotividad que la propia lengua materna: *“(…) el uso de una segunda lengua representa (...) un nivel defensivo, capaz de mantener cierta distancia emocional y dominar lo vivido (en el período) instintivo infantil”*. (J. AMATI MEHLER, S. ARGENTIERI y J. CANESTRI, 1994: 55.)²⁵ - Volveremos a tratar este tema más detenidamente en el apartado 1. 2. 3. - Como vemos, a veces, parece más fácil expresarse en una lengua que en otra, y no sólo

²⁴ Es nuestra traducción de la siguiente cita en francés: *“Parfois une nouvelle langue représente une bouée de sauvetage, un refuge pour ‘renaître’. Parfois elle peut [aussi] constituer un expédient pour mutiler son propre monde intérieur”*. (AMATI MEHLER, ARGENTIERI y CANESTRI, 1994: 114.)

²⁵ Es nuestra traducción de la siguiente cita en francés: *“(…) l’usage d’une seconde langue représente (...) un niveau défensif, capable de garantir une certaine distance émotionnelle et une maîtrise à l’égard des vécus instinctuels infantiles”*. (AMATI MEHLER, ARGENTIERI y CANESTRI, 1994: 55.)

por una cuestión de nivel en el idioma, sino para mantener a distancia ciertos recuerdos que no se quiere o no se puede conscientemente recordar.

1. 1. 6. El olvido y las lenguas según la lingüística y la psicolingüística

Veamos ahora qué definición se puede dar del olvido de las lenguas según la lingüística y psicolingüística. Más adelante - en el punto 1. 4. -, nos dedicaremos a exponer el estado de la discusión científica sobre la atrición de los idiomas. De momento, aquí sólo tratamos de definir lo que es el olvido de las lenguas y en qué condiciones se puede manifestar.

Según los lingüistas, y desde un enfoque tradicionalmente lingüístico, el olvido de una lengua se caracteriza por la pérdida gradual de la capacidad de una persona para seguir las pautas y normas establecidas gramaticalmente y sintácticamente en el idioma considerado. En este sentido, los lingüistas consideran los sistemas gramaticales en contacto y analizan los cambios ocurridos en el idioma - materno o no materno - a nivel de léxico, de sintaxis y de morfosintaxis, de gramática, de estilo, de morfología y de fonología. Siempre lo hacen de acuerdo con lo que se considera como siendo los criterios establecidos de una norma²⁶ estándar de la lengua analizada.

Los psicolingüistas consideran los cambios ocurridos en el idioma materno o no materno de una manera diferente y se plantean cuestiones como la de la permanencia relativa en el proceso de adquisición de los idiomas o las condiciones cognitivas necesarias al mantenimiento de un idioma en un contexto bilingüe. En definitiva, buscan las condiciones que pueden producir una ‘erosión’ - o atrición - de las competencias en una determinada lengua y en una población sana de personas bilingües. Con este propósito, los psicolingüistas se centran en el estudio de los recursos compensatorios utilizados a la hora de hablar, o sea, en las estrategias de comunicación y/o la posible interlengua²⁷ usada por una persona para remediar su menor fluidez

²⁶ Definimos el concepto de ‘norma’, y más específicamente de ‘norma lingüística’, en el capítulo 3, apartado 3. 1..

²⁷ Tratamos esta noción en el apartado 1. 3. 5..

cuando tiene que comunicarse en su lengua materna o en otra. De este modo, estudian lo que se refiere a la comprensión y expresión oral y escrita - incluyendo de esta manera la producción epistolar - y en particular todo lo que pueden revelar las circunlocuciones, las recuperaciones difíciles (del inglés, '*retrieval difficulties*') de sustantivos o construcciones, el reconocimiento visual de una palabra, la frecuencia de las pausas (del inglés, '*hesitation frequency*') o la duración de las aspiraciones.

De esta manera, vemos que el estudio del olvido de la lengua materna puede ser tanto 'externo' como 'interno'. Es 'externo' cuando se refiere a los cambios visibles en el idioma, confrontándolos con la supuesta norma establecida de uso de dicho idioma. Éste es el enfoque que suelen adoptar los estudios puramente lingüísticos sobre el olvido de una lengua. Por otra parte, es más 'interno' cuando se consideran los cambios ocurridos en el idioma a nivel individual y personal, analizando también conceptos más subjetivos como el de identidad y de posicionamiento social. Éste es el enfoque adoptado por la psicolingüística que considera el proceso del olvido de una lengua a un nivel más metalingüístico y afectivo.

Por nuestra parte, en este trabajo, hemos decidido analizar tanto los aspectos externos como los internos, con el fin de entender mejor las manifestaciones y causas de la atrición. Pensamos que el olvido de un idioma no se puede reducir a una relación externa de manifestaciones, sino que también conlleva una experiencia más interna y psicológica a nivel de individuo. Pero veamos ahora otro enfoque complementario, o sea, la relación existente entre olvido y pedagogía.

1. 1. 7. La memoria y el olvido según la pedagogía

Para empezar, cabe subrayar que para memorizar y aprender, está actualmente bastante admitida la existencia de dos sistemas diferentes de memoria a largo plazo, llamados 'memoria declarativa' ('*declarative memory*') y 'memoria procedimental' o procesal ('*procedural memory*').²⁸ En general, usamos la memoria declarativa para

²⁸ Véase en especial M. PARADIS (en N. C. ELLIS, 1994) y M. T. ULLMAN (2001). Estos dos autores proponen modelos bastante complementarios, aunque con divergencias en varios aspectos, y recalcan un

aprender y usar conocimientos relacionados con hechos (o conocimiento semántico) y acontecimientos (o conocimiento episódico) y la memoria procedimental para aprender y controlar habilidades cognitivas y motrices.²⁹

También sabemos que el léxico se almacena en estructuras asociadas con la memoria declarativa, mientras el procesamiento de ciertas estructuras gramaticales parece depender más de la memoria procedimental y se diferencia, en personas bilingües, según la edad de adquisición de las lenguas. Además, el aprendizaje de una segunda lengua parece apoyarse más en la memoria declarativa dependiendo, no obstante e igualmente, de la edad de adquisición de las lenguas. En este sentido, la memoria declarativa o explícita parece tener un papel importante en la adquisición de las lenguas en bilingües tardíos, mientras la memoria procedimental o implícita intervendría más en bilingües precoces (véase B. KÖPKE, en B. KÖPKE, M. S. SCHMID, M. KEIJZER y S. DOSTERT, 2007: 17-18).

Por otra parte, es importante especificar que el olvido sólo se puede producir cuando haya habido anteriormente almacenamiento de la información en la memoria a largo plazo. En este sentido, conviene distinguir entre olvido y ausencia de memorización. Una vez producido este acto de memorización, y desde un enfoque

cambio en el uso del sistema de memoria según las lenguas. De este modo, de manera general se usaría la memoria procedimental para la L1 y mucho más la memoria declarativa para la L2.

²⁹ Véanse en particular las explicaciones de M. T. ULLMAN (2001) al respecto: “*Un sistema se denomina a menudo sistema de memoria ‘declarativa’. Ha sido implicado en el aprendizaje, la representación y el uso de conocimiento(s) relativo(s) a hechos (‘conocimiento semántico’) y acontecimientos (‘conocimiento episódico’). (...) Además, puede que esta información sea conscientemente (‘explícitamente’) recordada. (...) El otro sistema se denomina normalmente ‘memoria procedimental’, sistema de ‘habilidad’ o ‘costumbre’. Ha sido implicado en el aprendizaje de lo nuevo, así como en el control de ‘habilidades’ o ‘costumbres’ motrices y cognitivas sabidas desde hace mucho tiempo (p. ej. desde sencillas acciones motrices hasta montar en bicicleta (o) hasta jugar con un juego de pericia). Ni el aprendizaje ni el recuerdo de estos procedimientos parecen ser accesibles a la memoria consciente - de esta manera se refiere a menudo al sistema como a un sistema de ‘memoria implícita’ (...)*”. (ULLMAN, 2001: 106.)

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*One system is often referred to as the ‘declarative’ memory system. It has been implicated in the learning, representation, and use of knowledge about facts (‘semantic knowledge’) and events (‘episodic knowledge’). (...) Moreover, this information may be consciously (‘explicitly’) recollected. (...) The other system is usually referred to as the ‘procedural memory’, ‘skill’, or ‘habit’ system. It has been implicated in the learning of new, and the control of long-established, motor and cognitive ‘skills’ or ‘habits’ (e.g., from simple motor acts to riding a bicycle to skilled game playing). Neither the learning nor the remembering of these procedures appears to be accessible to conscious memory - thus the system is often referred to as an ‘implicit memory’ system (...)*”. (ULLMAN, 2001: 106.)]

pedagógico, nos interesa precisar la relación existente entre el olvido y la posible recuperación de las informaciones y conocimientos almacenados en la memoria.³⁰

Además, según A. D. BADDELEY (1982: 8 / trad. al español 1984: 8), J. M. RUIZ VARGAS (1994: 114) y D. L. SCHACTER (1996: 7-8 / trad. al español 1999: 23 - habla del ‘frágil poder de la memoria’ -), nuestro sistema de memoria, aunque potente, es también limitado y muy falible - como hemos comentado anteriormente en el punto 1. 1. 3. -, en especial a la hora de recuperar informaciones. Esta limitación puede considerarse como una debilidad o, al contrario, como una muestra de la capacidad de adaptación humana.

En efecto, nuestra memoria se ve sometida a constantes modificaciones o interferencias que pueden producir fallos en la recuperación de la información, pero que también permiten el proceso de enseñanza / aprendizaje. Y es lo que, según la pedagogía, hacemos durante el proceso de conceptualización. Llegamos a adquirir nuevos conocimientos - y en particular un nuevo idioma - mediante constantes ajustes y reajustes, correcciones, rectificaciones, reformulaciones y sucesivas aproximaciones. En este proceso, con la interiorización de nuevos conocimientos, modificamos constantemente nuestra base de información y eliminamos de nuestra memoria lo que ya no es válido.

En el caso del olvido de información antigua originado por la nueva, se habla de interferencia retroactiva (IR) o inhibición retroactiva. De alguna forma el nuevo material se superpone al antiguo, ya que nuestras competencias de lenguaje no son estables. Este tipo de interferencia suele aumentar a medida que crece la cantidad de

³⁰ Recordamos al respecto las dos teorías del olvido y su posible aplicación en la investigación sobre la atrición de las lenguas - véase igualmente el apartado 1. 1. 3. -. Philip HERDINA y Ulrike JESSNER (2002) explican justamente: “*La primera es la teoría del olvido como un proceso gradual de debilitamiento de la información en la que se considera el olvido como una función en el tiempo, es decir, que cuanto más larga sea la fase entre el aprendizaje y el olvido, más difícil o menos posible será el recuerdo concreto de un ítem de información. La segunda es una teoría cognitiva de la interferencia en la que el grado de acceso a la información se reduce porque la información antigua está ocultada por la nueva*”. (HERDINA y JESSNER, 2002: 94.)

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*The first is the theory of forgetting as a gradual process of information decay where forgetting is seen as a function in time, that is the longer the phase between learning and forgetting, the more difficult or less likely the particular recall of an item of information will be. The second is a cognitive interference theory where degree of access to information is reduced because old information is covered up by new*”. (HERDINA y JESSNER, 2002: 94.)]

conocimientos nuevos y su efecto parece acentuarse cuando interfiere una huella mnémica antigua relativamente débil, por ejemplo, mal codificada durante la fase de aprendizaje. En este caso el aprendizaje posterior interfiere en el anterior. Pero también puede pasar que la vieja información o respuesta emerja y se imponga a la nueva. En este segundo caso se habla de interferencia o inhibición proactiva (IP). De alguna manera la vieja huella parece surgir otra vez, por transmisión negativa, después de haber sido desplazada y en apariencia suprimida por la nueva.

Respecto a estos dos fenómenos, A. D. BADDELEY (1982: 61-62 / trad. al español 1984: 61) concluye:

“En resumen, la IP y la IR reflejan el hecho de que nuestras experiencias tienden a interactuar, a solaparse (...). Cuanto más se parecen dos experiencias, mayor es la posibilidad de que interactúen. En muchos casos, la interacción sirve de ayuda, porque el nuevo aprendizaje se apoya en el anterior. Sin embargo, en aquéllos en que es importante separar los dos recuerdos, se plantean problemas, aumentando la cantidad de olvido que se hubiera producido en otras circunstancias”. (A. D. BADDELEY, 1984: 61.)³¹

De esta manera, es interesante volver a considerar el punto de vista de los psicólogos y neurólogos que subrayan la necesidad de olvidar - como comentamos brevemente en el apartado 1. 1. 3. -. Opinan, según su posicionamiento científico, que este olvido se produce, bien por destrucción de la información, o bien por inaccesibilidad a dicha información. No obstante, con independencia de lo que se pueda realmente entender por olvido, existe acuerdo entre estos especialistas de la memoria, ya que opinan que el sistema humano de memoria necesita olvidar para poder funcionar correctamente. De este modo, el olvido de la información que deja de ser relevante permite evitar una inútil sobrecarga del sistema de memoria, al mismo tiempo que actualiza este sistema. O sea, que necesitamos continuamente desprendernos de la

³¹ Traducción por la edición española de la siguiente cita original: *“In essence, PI and RI reflect the fact that our experiences tend to interact, to run into one another (...). The more similar two experiences are, the greater the probability that they will interact. In many cases this interaction is helpful, since the new learning builds on to the old. However, when it is important to separate the two memories, problems occur, exaggerating the amount of forgetting that would otherwise have occurred”.* (BADDELEY, 1982: 61-62.)

información obsoleta de nuestra memoria, para poder recordar adecuadamente la información actual.

En este sentido, una corriente llamada ‘nueva teoría del desuso’ (- del inglés, ‘*new theory of disuse*’ - Elisabeth L. BJORK y Robert A. BJORK, 1988)³² afirma que la pérdida de acceso, que dificulta la recuperación, es una consecuencia del desuso de la información. Según esta teoría, los ítems de memoria más fácilmente accesibles son los que hemos estado usando, es decir, los que hemos recuperado recientemente. Parece ser que la información que no hemos necesitado recuperar en un pasado reciente es, en realidad, una fuente de información no relevante. De este modo, lo que la memoria humana necesita recuperar en el futuro inmediato tiende a ser accesible y lo que es irrelevante, interferente o desfasado se vuelve inaccesible.

Respecto a esta teoría, J. M. RUIZ VARGAS (1994) añade:

“Desde esta perspectiva adaptativa, la ‘nueva teoría del desuso’ también implica que la información que no se usa pierde fuerza de recuperación pero no pierde fuerza de almacenamiento. Esta información no recuperable y, en consecuencia, no interfiriente es, sin embargo, reconocible y se puede reaprender rápidamente siempre que resulte necesaria. Otro aspecto adaptativo del sistema recogido por la teoría es el hecho de que podemos recuperar fácilmente información inaccesible cuando la recuperación es apoyada por claves que permiten reconstruir el contexto de adquisición de tal información”. (J. M. RUIZ VARGAS, 1994: 112.)

Este enfoque tiene su interés en pedagogía, terreno en el que está bastante admitida la opinión según la cual la información antigua no desaparece de la memoria, sino que se vuelve inaccesible. El problema radica entonces en cómo permitir la recuperación de las informaciones o conocimientos. Este proceso de recuperación suele producirse de dos maneras. La primera es automática e inconsciente y hace que, de repente, la información ‘emerja’ sin ninguna razón explícita y la podamos recuperar. La segunda es voluntaria y parece depender a la vez del contexto y de nuestro propio

³² E. L. BJORK y R. A. BJORK (1988: 284) se refieren a la primera ‘teoría del desuso’ formulada por Edward L. THORNDIKE (1914) y que sólo consideraba como responsable del olvido la falta de práctica con el paso del tiempo. E. L. y R. A. BJORK modifican esta teoría - ya muy criticada por las investigaciones realizadas sobre interferencias -, añadiéndole varias asunciones, al mismo tiempo que la llaman ‘nueva teoría del desuso’.

estado personal. En este sentido, el hecho de que haya especialistas de la memoria que opinen que se puede reaprender rápidamente lo adquirido anteriormente es particularmente importante para los pedagogos, ya que no sólo buscan maneras de memorizar más eficazmente, sino también soluciones para recuperar lo que se ha olvidado.

Dicha opinión es igualmente muy relevante en el terreno de los idiomas y sobre todo en el caso de las investigaciones sobre la segunda lengua. Existe una importante relación entre aprendizaje y olvido de una lengua, en el sentido de que el recuerdo de la información parece depender de cómo se codificó el material durante el aprendizaje. De este modo, una buena codificación en la fase de aprendizaje parece facilitar la recuperación de la información. En el caso de un segundo idioma, un aprendizaje eficaz y organizado podría así permitir una mejor recuperación de éste en caso de que, por falta de práctica, se haya llegado a olvidar. También se sostiene la hipótesis según la cual, al tratarse de un segundo idioma, lo que se ha aprendido mejor es lo que más tardará en olvidarse.

Sin embargo, en el caso de la lengua materna, no parece tan significativo hablar de buena o mala codificación en la fase de aprendizaje del idioma, lo cual hace pensar que las claves de recuperación deben de ser diferentes. Quizá dependan más de la frecuencia en el intento de recuperación y del contexto en el que se pretende recuperar el idioma. Esto también parece depender de la voluntad personal, o sea, de la toma de conciencia de este olvido y del intento deliberado de querer recuperar lo que se ha perdido.

Finalmente, hay que referirse a otra teoría de tipo regresivo sostenida por Roman JAKOBSON (1941 / trad. al inglés 1968 / trad. al español 1974). Según esta teoría, en adultos afásicos y a nivel lingüístico, el orden de pérdida de los conocimientos refleja en sentido contrario el orden de adquisición de los conocimientos por el niño. De este modo, aprender y desaprender están estrechamente relacionados y parece ser que lo que se ha aprendido primero es lo que se olvida más difícilmente, mientras que lo que se ha

aprendido al final es lo que se olvida primero.³³ No obstante, desde hace ya años, la mayoría de los investigadores considera que esta teoría, aplicada esencialmente a nivel fonológico por R. JAKOBSON, es poco sostenible, sobre todo si se intenta trasladar a un contexto no patológico.³⁴ Para sintetizar citamos a Theo J. M. VAN ELS (1986) al afirmar que:

“Cuando se llega a las hipótesis refiriéndose al orden en el que están afectados los elementos lingüísticos en el olvido de una lengua extranjera, pocos quisieran sostener que los estudiantes de una lengua extranjera pierdan su competencia en el sentido contrario al que los niños adquieren la misma lengua como primer idioma. (...) De momento, lo máximo que la teoría de la regresión pueda afirmar es que lo que está realmente adquirido primero en el aprendizaje de un idioma extranjero será lo que se quedará más tiempo y lo que está adquirido por último será lo que se perderá primero (...).” (T. J. M. VAN ELS, en B. WELTENS, K. DE BOT y T. J. M. VAN ELS, 1986: 11.)³⁵

Posiblemente estas aclaraciones puedan aplicarse en el caso de una segunda lengua, pero quedan más hipotéticas en el caso de la lengua materna. En todo caso, e incluso en el caso de la lengua materna, queda clara la relación existente entre aprendizaje y olvido. El problema radica en saber mejor de qué tipo es esta relación y cómo se manifiesta. Tener más conocimientos sobre este tema sería de mucha ayuda en el terreno pedagógico.

³³ Otro enfoque relacionado con esta teoría y basado en las nociones de frecuencia y refuerzo formula la hipótesis según la cual no sería lo que se haya aprendido primero lo que se olvidase por último, sino más bien que lo que mejor se ha aprendido o reforzado/usado sería lo que se mantiene más tiempo (véase por ejemplo Jean BERKO-GLEASON, en R. D. LAMBERT y B. F. FREED, 1982: 21). No obstante, refiriéndose al tema del olvido de las lenguas, esta hipótesis parece más aplicable al campo de investigación de la atrición de la L2 que al de la L1 - véase también el apartado 1. 4. 2. -.

³⁴ Véase al respecto B. A. PAN y J. BERKO - GLEASON, 1986: 201-202 / K. DE BOT y B. WELTENS, en H. W. SELIGER y R. M. VAGO, 1991: 39 / J. BERKO - GLEASON, en K. HYLSTENSTAM y Å. VIBERG, 1993: 147 y 172-173 - todos referidos en la bibliografía.

³⁵ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“When it comes to hypotheses concerning the order in which linguistic elements are affected in foreign-language-loss, few would want to uphold that foreign-language learners lose their proficiency in the inverse order that children acquire the same language as a first language. (...) For the time being, the most that regression theory can claim is that what is actually acquired earliest in foreign-language learning will be retained longest and that what is acquired latest will be lost earliest (...).”* (VAN ELS, en WELTENS, DE BOT y VAN ELS, 1986: 11.)

1. 2. La lengua materna: un concepto ambiguo

Como hemos subrayado anteriormente, consideramos fundamental para el desarrollo del presente estudio definir previamente algunas cuestiones y cabe detenernos ahora en el marco conceptual del término ‘lengua materna’.

1. 2. 1. Los términos usados

Nuestra autora de referencia al respecto, Louise DABÈNE (1994), nos avisa desde el principio de que se trata de un concepto ambiguo, compuesto y complejo aunque, a primera vista, la noción parece evidente. De hecho, escribe “¿Cómo podríamos no saber lo que es la lengua materna puesto que cualquier hablante posee una y que ésta es muy a menudo uno de los rasgos más fundamentales de su identidad?” (1994: 8.)³⁶

Para empezar, podemos recordar el sentido histórico de la expresión, aunque ya no tenga esta aceptación en la actualidad. Durante la Edad Media, este término se empleaba corrientemente para designar cualquier habla vernacular, con la idea de oponerlo al latín. Es lo que comenta Andrée TABOURET-KELLER (1997a), antes de añadir:

“Muy a menudo, el término pertenece a unos contextos en los que remite al idioma de la madre, pero la expresión es incorrecta, ya que ninguna lengua pertenece a la madre, siempre es el idioma que ella comparte con sus allegados. Muy a menudo, y aunque se hable de ‘lengua’ materna, en realidad, se trata del idiolecto de la madre - su manera particular de emplear la lengua de todos, las inflexiones de su voz, la elección de sus expresiones, sus accidentes de palabra -, o sea, un atributo de conductas que, en este

³⁶ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*Comment pourrait-on ne pas savoir ce qu’est la langue maternelle dès lors que tout locuteur en possède une et que celle-ci est bien souvent un des traits les plus fondamentaux de son identité ?*” (DABÈNE, 1994: 8.)

sentido, puede ser que no pertenezcan más que al tipo de singulares coloquios que una madre puede tener con su hijo". (A. TABOURET-KELLER, 1997a: 13-14.)³⁷

A continuación, si nos referimos de nuevo a los diccionarios especializados, los parámetros se presentan difusos. D. COSTE y R. GALISSON en su *DICTIONNAIRE DE DIDACTIQUE DES LANGUES* (1976) enfocan el tema oponiendo los conceptos de lengua materna y lengua extranjera y enunciando, para definir la lengua materna, todo lo que le es ajeno. De este modo, la lengua materna es... la que no es extranjera y viceversa.

En el terreno de la lingüística, el *DICTIONNAIRE DE LINGUISTIQUE ET DES SCIENCES DU LANGAGE* (1994) de Larousse, especifica que *se llama 'lengua materna' a la lengua de uso en el país de origen del hablante y que el hablante adquirió desde la infancia, durante su aprendizaje del lenguaje*.³⁸

Por su parte, *THE CONCISE OXFORD DICTIONARY OF LINGUISTICS* (1997) de Peter H. MATTHEWS, de Oxford, califica a la lengua materna de 'lengua nativa'³⁹ y el *DICCIONARIO DE LINGÜÍSTICA* (2000, 5ª ed.) de Theodor LEWANDOWSKI, de Cátedra, la define como *la lengua primera o primaria, la lengua adquirida en la primera infancia* y añade entre paréntesis: *que no precisa ser la de la madre y que no tiene que permanecer como el lenguaje de comunicación más usado*.

Estas definiciones reflejan la ambigüedad del concepto de lengua materna y la consiguiente dificultad para elaborar un mapa conceptual de lo que es. De hecho, los

³⁷ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: "*Le plus souvent, le terme appartient à des contextes où il réfère à la langue de la mère, mais l'expression est impropre car aucune langue n'appartient à la mère, c'est toujours celle qu'elle partage avec son entourage. Le plus souvent, et quoique l'on dise 'langue' maternelle, c'est en fait de l'idiolecte de la mère qu'il s'agit - sa manière particulière d'employer la langue de tous, les inflexions de sa voix, le choix de ses expressions, ses accidents de parole - c'est-à-dire à un attribut de conduites qui, elles, peuvent bien n'appartenir qu'au genre de colloques singuliers qu'une mère peut entretenir avec son enfant*". (TABOURET-KELLER, 1997a: 13-14.)

³⁸ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: "*On appelle 'langue maternelle' la langue en usage dans le pays d'origine du locuteur et que le locuteur a acquise dès l'enfance, au cours de son apprentissage du langage*". (*DICTIONNAIRE DE LINGUISTIQUE ET DES SCIENCES DU LANGAGE*)

³⁹ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: "*mother tongue = native language*". (*THE CONCISE OXFORD DICTIONARY OF LINGUISTICS*)

lingüistas y especialistas de didáctica de las lenguas se refieren a menudo a la lengua materna sin lograr ponerse de acuerdo en el terreno conceptual. Pero, si la lengua materna es la primera lengua - o lenguas - adquirida desde la infancia, y que no tiene por que ser la más usada luego y tampoco ni siquiera siempre es la de la madre, ¿cómo definirla? ¿Y conviene llamarla así o sería más conveniente darle otro nombre?

L. DABÈNE (1994: 10) opina que la dificultad para definir el concepto de lengua materna surge de la diversidad de representaciones que se le asocian. Este punto de vista la lleva a recopilar los cuatro principales criterios a menudo invocados para poder afirmar que una lengua es ‘materna’. De este modo, la lengua materna sería:

- La lengua de la madre, ya que - en su etimología - la lengua materna es la lengua hablada por la madre, o por el círculo de parentela más cercano. Éste suele ser el sentido que recogen los diccionarios. Pero, L. DABÈNE nos avisa de que “*irrefutable a priori, este criterio sin embargo no es válido para todas las sociedades*”. (1994: 10.)⁴⁰

Segundo criterio, la lengua materna sería:

- La lengua de las primeras adquisiciones, o sea, la primera lengua adquirida desde el nacimiento. De aquí las expresiones de ‘lengua nativa’ y ‘hablante nativo’.⁴¹ Es, por ejemplo, la definición dada por Leonard BLOOMFIELD (1935 / trad. al español 1964). Según él, “*la primera lengua que un ser humano aprende a hablar es su ‘lengua nativa’ (o ‘lengua materna’ - añade la traducción española -); él es un ‘hablante nativo’ de esta lengua*”. (1964: 49.)⁴² No obstante, se puede adquirir dos o más lenguas al mismo tiempo y desde el nacimiento. En este caso, ¿conviene numerar estas lenguas - y de qué manera si

⁴⁰ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*A priori irrefutable, ce critère n’est cependant pas valide pour toutes les sociétés*”. (DABÈNE, 1994: 10.)

⁴¹ De hecho, según Josiane F. HAMERS y Michel BLANC (1983: 455) el ‘hablante nativo’ se refiere a un individuo cuya habla se identifica como siendo su lengua materna y cuya competencia puede variar, aunque se perciba como distinta a la de un hablante no-nativo. No obstante, esta definición está criticada por Alan DAVIES (2003: 78) que la interpreta como siendo una ‘definición primitiva’ del término que resulta ser más ambiguo. - Por nuestra parte, aportamos más aclaración sobre lo que puede ser un ‘hablante nativo’ en el apartado 1. 3. 7. -

⁴² Traducción por la edición española de la siguiente cita original: “*The first language a human being learns to speak is his ‘native language’; he is a ‘native speaker’ of this language*”. (BLOOMFIELD, 1935: 43.)

no hay un orden de adquisición - o hay que considerar que existen varias lenguas maternas?

Tercer criterio definitorio, la lengua materna sería:

- La lengua que mejor se conoce y en este sentido el ‘hablante nativo’ sería el que mejor domine la lengua, porque se supone que la habría adquirido mejor. Según esta distinción, a menudo usada por las academias de idiomas y los sistemas educativos, se habla de ‘lengua natural’, ‘lengua materna’ y otras lenguas calificadas de ‘extranjeras’. No obstante, este criterio es poco válido si se considera que el grado de conocimiento de un idioma es variable en el tiempo y que se puede regresar en un idioma hasta que la lengua materna, supuestamente mejor conocida, llegue a parecernos extranjera.

Cuarto y último criterio, la lengua materna sería:

- La lengua adquirida de una manera natural, apoyándose así en el concepto de adquisición. La lengua materna sería una ‘lengua natural’, también llamada ‘lengua de origen’ o ‘lengua primera’, aprendida fuera del medio escolar. Esta definición no supone la realización de un proceso de reflexión durante la fase de adquisición de dicha lengua. No obstante, este modo de aprendizaje no parece tan sencillo y las investigaciones realizadas en psicolingüística han demostrado la existencia de una actividad metalingüística inconsciente.

Como vemos, estos cuatro criterios no son realmente válidos y conllevan una serie de contradicciones. Según L. DABÈNE (1994: 15), la dificultad definitoria existe porque, en la expresión ‘lengua materna’, se han juntado dos términos - o sea, lengua y materna - que no pertenecen a la misma categoría de referencia. El término ‘lengua’ remite a unas categorías heurísticas bastante bien categorizadas por los lingüistas y en las que la noción de invariabilidad es central desde un punto de vista epistemológico. Sin embargo, el adjetivo ‘materna’ remite a unas categorías más amplias y difusas, relacionadas con nuestras vivencias y en las que la noción de variación es - al contrario - fundamental. De aquí surge la confusión y dificultad para definir de manera exacta lo que no corresponde a una realidad científica demostrable.

Por nuestra parte, opinamos que la relación entre lengua y lenguaje es básica y, siguiendo a L. DABÈNE, queremos añadir un aspecto fundamental a la hora de conceptualizar la lengua materna. Ésta es más bien “*aquella en la cual se ha organizado*

la función lingüística, en tanto que función simbólica primordial, y la que ha acompañado la construcción de la personalidad”. (L. DABÈNE, 1994:15.)⁴³

Sabemos que tampoco se trata de una definición exhaustiva. Más bien sería una definición dada por defecto. De hecho la construcción de la personalidad se puede realizar en dos o más sistemas lingüísticos, lo cual corresponde a una realidad lingüística compartida por mucha gente en el mundo. No obstante, parece existir para cada persona un habla que representa su primer contacto con el lenguaje. Los sociolingüistas americanos, siguiendo a John J. GUMPERZ (1971: 86), lo han denominado ‘habla vernáculo’ (o ‘*vernacular speech*’) y consideran que, en un contexto plurilingüe, se trata del idioma usado por el grupo primario, o sea, por la persona o el grupo de personas más cercano al niño.

Por otra parte, hay investigadores que han decidido dejar de lado este ambiguo término ‘lengua materna’ y han preferido numerar los idiomas hablados por orden de adquisición, refiriéndose de esta manera a la L1 (Lengua Primera), L2 (Lengua Segunda), etc. Inicialmente ha sido el caso, por ejemplo, de autores de países bilingües o plurilingües como Canadá o Suiza (entre ellos, Georges LÜDI y Bernard PY, 1986 / 3ª ed. rev. 2003) y también a veces de autores norteamericanos (por ejemplo, Roy C. MAJOR, 1992).

Estos mismos autores, ocasionalmente, también pueden haber decidido adaptar su terminología a las necesidades del tipo de estudio realizado. Podemos citar nuevamente a G. LÜDI y B. PY (1995: 230), en un trabajo de investigación centrado en los aspectos lingüísticos de la migración interna en Suiza. Hablan entonces de ‘lengua de origen’ (*‘langue d’origine’* en francés) y ‘lengua de acogida’ (*‘langue d’accueil’* en francés). Del mismo modo, otros especialistas de lingüística contrastiva y didáctica de las lenguas prefieren hablar de ‘lengua de partida’ (del inglés, ‘*source language*’, también llamada *‘langue source’* en francés) y ‘lengua objetivo’ (del inglés, ‘*target language*’, también llamada *‘langue cible’* en francés). Asimismo, Uriel WEINREICH (1953 / 6ª ed. 1968 y trad. al español 1974) ya habló de ‘lengua de origen’ (1974: 160 /

⁴³ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “(...) celle dans laquelle s’est organisée la fonction langagière elle-même, en tant que fonction symbolique primordiale, et celle qui a accompagné la construction de la personnalité”. (DABÈNE, 1994: 15.)

o ‘*language source*’, 1968: 74) para la primera lengua y de ‘lengua recipiente’ (1974: 160 / o ‘*language recipient*’, 1968: 74) para la segunda.

Estas soluciones tienen su lógica y reflejan unas necesidades por parte de dichos investigadores. No obstante, la clasificación en L1 y L2 que ordena las lenguas según un orden de contacto entre ellas está actualmente mucho más aceptada. Por nuestra parte, hemos decidido adoptarla principalmente por su carácter práctico, aunque preferimos hablar de ‘lengua materna’ - a pesar de las ambigüedades del término - más que de L1. Por otra parte, no usaremos las demás terminologías mencionadas, porque nos parece que no consideran la frecuencia de uso de las lenguas o el lugar que representan estos idiomas a nivel afectivo para un sujeto determinado.

En todo caso, parece que cambiar de significante no le resta ambigüedad al concepto de lengua materna. Se trata, más bien, de aclarar su significado. Por esta razón y por defecto, como acabamos de comentar, igualmente hemos decidido usar el término ‘lengua materna’ en este estudio. Pero lo haremos consciente de sus limitaciones. Según la anterior cita de L. DABÈNE (1994: 15), nos referiremos a la lengua que ha acompañado de manera más cercana la construcción de la personalidad de un individuo. Esta definición supone una estrecha relación entre lengua e identidad y lengua y afectividad, como vamos a ver ahora.

1. 2. 2. Lengua e identidad

Para empezar, debemos establecer los parámetros conceptuales respecto a la noción de identidad. Tampoco parece fácil, ya que, según Gabrielle VARRO (1995), “*Igual que con el término ‘cultura’, se trata de un concepto compuesto, fluctuante, nunca definido para satisfacer a todos*”. (G. VARRO, 1995: 233.)⁴⁴

⁴⁴ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*Comme pour le terme ‘culture’, il s’agit d’un concept composite, fluctuant, jamais défini à la satisfaction de tous*”. (VARRO, 1995: 233.)

Veamos lo que opinan los psicólogos y sociólogos al respecto. Suelen determinar tres categorías y hablar de identidad personal, de identidad de grupo y de identidad social. Obviamente, se trata de una división artificial, ya que sabemos que un individuo no construye su identidad personal de manera independiente, sino que lo hace incluido en varios grupos y dentro de una sociedad. No obstante, esta división del mismo concepto en tres subcategorías ayuda a aclarar este ambiguo y problemático concepto de identidad.

Si empezamos por la identidad personal, Pierre TAP (en J-C. RUANO - BORBALAN y C. HALPERN, 2004: 57 / y en C. HALPERN, nueva ed. reestructurada 2009: 55)⁴⁵ la define como “*el conjunto de representaciones y sentimientos que una persona desarrolla sobre sí misma*” y añade “*otra manera (de definirla) sería decir que la identidad personal, es lo que le permite a uno seguir siendo el mismo, realizarse por sí mismo y llegar a ser sí mismo, en una sociedad y una cultura dadas, y en relación con los demás*”.⁴⁶ Además, la identidad personal no es una noción estática, sino que se va modificando a lo largo de la vida de cada uno según las experiencias vividas. Se trata de un proceso en desarrollo durante toda la existencia y que se modifica de manera compleja e incesante.

Al respecto, los psicólogos opinan que la identidad se construye según un doble movimiento de asimilación y diferenciación, o sea, de identificación con los demás y al mismo tiempo de distinción y oposición frente a los otros. En realidad se trata de un fenómeno complejo y paradójico que, en su acepción semántica, “*sugiere que la identidad oscila entre la similitud y la diferencia, entre lo que hace de nosotros una*

⁴⁵ Véase el artículo de Pierre TAP, 2004 / nueva ed. reestructurada 2009, “Marquer sa différence”, en J-C. RUANO - BORBALAN (2004) y C. HALPERN (2009), *Identité(s) : l'individu, le groupe, la société*, Distr. Presses Universitaires de France (2004) y Distr. Seuil - Volumen (2009), Eds. Sciences Humaines, Col. Les ouvrages de synthèse (2009), Auxerre, pg. 57-60 (2004) y pg. 55-59 (2009).

⁴⁶ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “(...) *l'ensemble des représentations et des sentiments qu'une personne développe à propos d'elle-même. Une autre façon (de la définir) serait de dire que l'identité personnelle, c'est ce qui permet de rester le même, de se réaliser soi-même et de devenir soi-même, dans une société et une culture données, et en relation avec les autres*”. (TAP, en RUANO - BORBALAN y HALPERN, 2004: 57 / y en HALPERN, 2009: 55.)

individualidad singular y que al mismo tiempo nos vuelve semejantes a los demás". (Edmond Marc LIPIANSKY, en J-C. RUANO - BORBALAN, 1998: 22.)⁴⁷

Como vemos, la identidad personal se construye en la continuidad y en las rupturas y se va formando y modificando a lo largo de la vida. Acompaña el proceso de construcción personal y, más que una suma de acontecimientos, es el producto de unas reorganizaciones no siempre acertadas y de tentativas para integrar nuevos elementos. En este sentido, se trata de un proceso sin acabar. De aquí la dificultad que uno puede encontrar para definirse en función de su propia singularidad y, al mismo tiempo, según su deseo de identificación con los demás.

Respecto a nuestro tema de investigación, el añadir otro u otros idiomas a nuestro repertorio lingüístico inicial favorece estas rupturas que acabamos de comentar y modifica, por lo tanto, nuestro concepto de identidad personal. Estos cambios pueden producirse de una manera más o menos traumática. Por ejemplo, no es lo mismo tener que aprender una nueva lengua porque nos vemos obligados a ello por motivos de inmigración, o porque hemos decidido voluntariamente ir a otro país a estudiar en un contexto académico. En todo caso, tener que aprender otra lengua o dejar de usar una, por cualquier motivo, supone una ruptura y una necesaria reconstrucción de nuestro concepto de identidad.

Por otra parte, también somos el reflejo del grupo y sociedad en los que vivimos y nos definimos frente y con este grupo y sociedad que nos rodean. En este sentido, se suele hablar de identidad de grupo y más extensamente de identidad social. No obstante, cabe aclarar los parámetros conceptuales respecto a la noción de grupo. Los sociólogos consideran que un grupo no es sólo una simple agrupación de personas, sino que nace cuando las personas que lo conforman reivindican unas mismas aspiraciones y valores y reconocen unas normas comunes. De esta manera, y definido desde el interior, el grupo supone una interdependencia por parte de sus miembros y un sentimiento de pertenencia

⁴⁷ Véase el artículo de Edmond Marc LIPIANSKY, 1998, "L'identité personnelle", en J-C. RUANO - BORBALAN, *L'identité : l'individu, le groupe, la société*, Distr. Presses Universitaires de France, Eds. Sciences Humaines, Auxerre, pg. 21-27.

Es nuestra traducción de la siguiente cita original: "*elle*) suggère que l'identité oscille entre la similitude et la différence, entre ce qui fait de nous une individualité singulière et qui dans le même temps nous rend semblables aux autres". (LIPIANSKY, en RUANO - BORBALAN, 1998: 22.)

a dicho grupo. Desde el exterior, al contrario, un grupo se define frente a los demás grupos y en este sentido sus peculiaridades lo diferencian frente a los otros. Una de estas particularidades puede ser la lengua hablada por el grupo y la cultura reivindicada.

En este sentido, la o las lenguas habladas por un grupo o sociedad de pertenencia nos unen a una pluralidad, al mismo tiempo que nos representan y nos determinan frente a otros grupos o sociedades. Al respecto, Carmel CAMILLERI (1998) explica el concepto de identidad de la siguiente manera:

“Para todos los teóricos actuales, la identidad no es una situación, sino una dinámica, una incesante serie de operaciones destinadas a mantener o corregir un yo en el que uno acepta situarse y que valoriza. Es una configuración con dos caras indisociables, que integra a la vez el conjunto de valores del mundo en el que nos instalamos y la promoción de nuestro valor individual, este último aspecto siendo el que corresponde a lo que se puede llamar la dimensión ‘ontológica’ de la identidad. ¡No hay nada más colectivo que la identidad personal! Pero no llevamos estas operaciones con total autonomía. Las efectuamos dentro de un entorno social que edifica, por sí mismo, una configuración de realidad y valores en paralelo a la que construimos”. (C. CAMILLERI, en J.C. RUANO - BORBOLAN, 1998: 253.)⁴⁸

Si aceptamos que las lenguas nos unen a un grupo y más extensamente a una sociedad, cabe considerar la actitud de la gente respecto a su o sus lenguas. En este sentido, vemos que las lenguas no sólo sirven de vector de comunicación entre personas, sino que también tienen un papel mucho más complejo. Al respecto, y siguiendo como anteriormente a L. DABÈNE (1994: 27), se puede analizar el discurso de una persona siguiendo tres pautas diferentes y complementarias:

⁴⁸ Véase el artículo de Carmel CAMILLERI, 1998, “Les stratégies identitaires des immigrés”, en J.C. RUANO - BORBALAN, *L'identité : l'individu, le groupe, la société*, Distr. Presses Universitaires de France, Eds. Sciences Humaines, Auxerre, pg. 253-257.

Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*Pour tous les théoriciens actuels, l'identité n'est pas une donnée, mais une dynamique, une incessante série d'opérations pour maintenir ou corriger un moi où l'on accepte de se situer et que l'on valorise. C'est une configuration à deux faces indisociables, intégrant à la fois l'ensemble des valeurs du monde où nous nous installons et la promotion de notre valeur individuelle, ce dernier aspect correspondant à ce que l'on peut appeler la dimension ‘ontologique’ de l'identité. Il n'est rien de plus collectif que l'identité personnelle! Mais nous ne menons pas ces opérations en toute autonomie. Nous les effectuons au sein d'un environnement social qui édifie, lui-même, une configuration de réalité et de valeurs parallèle à celle que nous construisons*”.

(CAMILLERI, en RUANO - BORBOLAN, 1998: 253.)

- Estudiar el *discurso hablado*, considerando las potencialidades individuales de un individuo en su conjunto y sus prácticas a nivel de idioma.
- Estudiar la *lengua descrita*, considerando los instrumentos heurísticos de los que dispone una persona para expresarse y aprender nuevos idiomas.
- Estudiar la *lengua reivindicada*, considerando las actitudes y representaciones de una persona o un grupo hacia la lengua percibida como un elemento constitutivo de la identidad.

Este tercer punto es el que más nos interesa en este estudio. De hecho, el sentimiento de pertenencia a una identidad y la reivindicación de esta identidad pasan a menudo por la reivindicación de una lengua, considerada como uno de los signos manifiestos de dicha identidad. No obstante, cabe añadir que la persona que reivindica una lengua como suya, no siempre tiene por que dominarla. Puede ser que no tenga más que un conocimiento incompleto o incluso inexistente de dicho idioma. Por ejemplo, L. DABÈNE cita a un joven, hijo de inmigrantes argelinos en Francia, que opina: “*Mi idioma es el árabe, pero no lo hablo*”. (1994: 24, referido a L. DABÈNE y J. BILLIEZ, 1986 / véase también L. DABÈNE, en G. LÜDI, 1987: 94.)⁴⁹

Las lenguas son parte intrínseca de la construcción identificadora. Al respecto, L. DABÈNE (1994: 24) sugiere el término ‘lengua de pertenencia’, para hablar de esta lengua reivindicada por el individuo como suya y que refleja su pertenencia comunitaria y/o personal. No obstante, como hemos visto, la lengua que una persona reivindica como suya no es siempre su lengua materna. Formulado de otra manera, es bastante habitual que lengua reivindicada y lengua materna coincidan, pero no siempre es el caso. Además, esta concepción puede cambiar a lo largo de la vida de una persona, lo cual también nos remite a la relación entre lenguas y afectividad, que vamos a considerar en el siguiente apartado.

Para sintetizar la relación entre los conceptos de lengua e identidad, remitimos a la opinión de Aneta PAVLENKO (2005b): “*En resumen, podemos ver que las opciones*

⁴⁹ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*Ma langue c’est l’arabe mais je ne la parle pas*”. (DABÈNE, 1994: 24, referido al artículo de L. DABÈNE y J. BILLIEZ, 1986, “Code-switching in the speech of adolescents born of immigrant parents”, en *STUDIES IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION*, Volume 8, Number 3, October 1986, Cambridge University Press, Cambridge (UK) - New York (USA), pg. 309-325 / véase igualmente L. DABÈNE, en G. LÜDI, 1987: 94.)

de identidad y (sus) relatos están inextricablemente unidos a las elecciones y decisiones tomadas al aprender un idioma: Las lenguas que hablamos o nos negamos a hablar tienen mucho que ver con lo que somos, qué posiciones reivindicamos o contestamos como sujeto, y qué futuro invertimos en esto”. (A. PAVLENKO, 2005b: 223.)⁵⁰

1. 2. 3. Lengua y afectividad

Como hemos visto anteriormente - véase el apartado 1. 1. 5. al respecto -, la relación que se establece entre un bilingüe o plurilingüe y ‘sus’ idiomas es bastante compleja y cambiante, al igual que lo es el concepto de patrimonio lingüístico para una persona. Es lo que U. WEINREICH (1953 / 6ª ed. 1968 y trad. al español 1974) ya afirmaba al hablar de ‘apego emotivo’ (del inglés, *‘emotional involvement’*) hacia la lengua materna y de la posible modificación de este tipo de apego a lo largo de la vida.⁵¹

Siguiendo esta idea, la lengua materna parece tener una carga emocional muy peculiar. Es lo que afirma A. PAVLENKO (2002) al relacionar las lenguas con el terreno de la afectividad y las emociones.⁵² Esta autora explica lo siguiente:

“Para empezar, tanto las exploraciones psicolingüísticas como los casos de estudios psicoanalíticos, sugieren que cuando se ha aprendido un segundo idioma después de la

⁵⁰ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“In sum, we can see that identity options and narratives are inextricably linked to language learning choices and decisions: The languages we speak or refuse to speak have a lot to do with who we are, what subject positions we claim or contest, and what futures we invest in”.* (PAVLENKO, 2005b: 223.)

⁵¹ Nos referimos a la siguiente aserción de Uriel WEINREICH: *“(…) por lo general resulta que la lengua hablada en la niñez, o la lengua materna, es la que goza de ese profundo apego. (...) Sin embargo, los apegos emotivos que ocurren más adelante en la vida (...) pueden producir vínculos conflictivos o más fuertes”.* (U. WEINREICH, 1974: 166-167.)

[Traducción por la edición española de la siguiente cita original: *“(…) It is usually the childhood language, or mother-tongue, which enjoys the resulting strong attachments. (...) However, emotional involvements of later life (...) are apt to produce conflicting or superior bonds”.* (WEINREICH, 1953 / 6ª ed. 1968: 78.)]

⁵² Además, en este campo de investigación, Aneta PAVLENKO (2005b: 36-39 y 130), al igual que Suzanne ROMAINE (1995, 2ª ed.: 83), subraya la importancia de los trabajos realizados por Susan M. ERVIN (1964, 1967) - citados en la bibliografía -. Esta autora fue uno de los primeros investigadores en afirmar que los bilingües podían asociar significados emotivos y afectivos muy diferentes según sus idiomas y tener diferentes repertorios afectivos debidos a una doble pertenencia cultural.

pubertad las dos lenguas pueden tener un impacto emocional diferente, el primer idioma siendo la lengua del apego personal y el segundo siendo el del distanciamiento y de la separación, o al menos la lengua que menos dominio tiene sobre el individuo”. (A. PAVLENKO, 2002: 47.)⁵³

Del mismo modo, J. AMATI MEHLER, S. ARGENTIERI y J. CANESTRI (1994) opinan que, en el caso del psicoanálisis, un segundo idioma puede servir de barrera de protección para la persona analizada⁵⁴, aunque por otra parte también puede ayudar a pensar y exteriorizar los antiguos conflictos con nuevas palabras menos cargadas de emoción.

Es precisamente lo que nos puede llevar a distanciarnos de la lengua materna, como también lo comenta A. PAVLENKO (2002) más adelante:

“Sin embargo, sería demasiado simplista proponer que los bilingües tardíos tuviesen un apego emotivo positivo hacia su primer idioma, y no tuviesen apego hacia su segundo, o adicional, idioma. Algunos bilingües, en particular los que tuvieron experiencias negativas en el primer idioma, pueden experimentar un distanciamiento hacia éste, que lleva, en algunos casos, al olvido de la lengua. (...) Otros plurilingües reconocen sentirse emocionalmente atraídos por sus nuevos idiomas, lo que les permite desenvolverse en unas nuevas personalidades diferentes emocionalmente”. (A. PAVLENKO, 2002: 49.)⁵⁵

⁵³ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“To begin with, both psycholinguistic explorations and psychoanalytic case studies suggest that when a second language is learned after puberty the two languages may differ in their emotional impact, with the first being the language of personal involvement and the second the language of distance and detachment, or at least the language of lesser emotional hold on the individual”.* (PAVLENKO, 2002: 47.)

⁵⁴ Véase en particular la siguiente cita de estos autores: *“Ha sido posible, por ejemplo, entender cómo el hecho de hablar de los conflictos y angustias de su propia infancia en una segunda lengua, aprendida en la edad adulta, podía permitirle al analizante establecer una ‘distancia de seguridad’ frente al tumulto de las emociones primitivas que se pueden desencadenar con las palabras de la lengua materna”.* (AMATI MEHLER, ARGENTIERI y CANESTRI, 1994: 2.)

[Es nuestra traducción de la siguiente cita en francés: *“Il a été possible, par exemple, de comprendre comment le fait de parler des conflits et des angoisses de sa propre enfance dans une deuxième langue, apprise à l’âge adulte, pouvait permettre à l’analysant d’établir une ‘distance de sécurité’ face au tumulte des émotions primitives pouvant être déclenchées par les mots de la langue maternelle”.* (AMATI MEHLER, ARGENTIERI y CANESTRI, 1994: 2.)]

⁵⁵ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“It would be, however, too simplistic to posit that late bilinguals have positive emotional attachments to their first language and no attachments to their second, or additional, language. Some bilinguals, in particular those who underwent negative*

Desde el punto de vista del psicoanálisis, J. AMATI MEHLER, S. ARGENTIERI y J. CANESTRI (1994) siguen compartiendo la misma opinión. Sostienen que la lengua materna tiene tanta carga emocional y afectiva que en caso de vivencias traumáticas, cambiar de lengua “*puede ser un precio razonable que hay que pagar para conservar el equilibrio*”. (J. AMATI MEHLER, S. ARGENTIERI y J. CANESTRI, 1994: 119.)⁵⁶

Como vemos, en el terreno de la afectividad, cabe considerar una posible preferencia por el uso de un idioma. Es lo que ocurre cuando, por razones personales o sociales, un bilingüe o plurilingüe prefiere hablar una lengua más que otra. Cuando esta preferencia tiene motivos claramente personales, hay que preguntarse por qué y en qué condiciones ocurre esto. Por otra parte, el historial lingüístico de la persona, o sea, el tipo de bilingüismo o plurilingüismo anteriormente adquirido, igualmente puede ser importante. En efecto, una persona puede haber adquirido dos o más idiomas desde la primera infancia o los puede haber aprendido más tarde o en la edad adulta - es el caso considerado por A. PAVLENKO (2002), como acabamos de ver -. En esta Tesis Doctoral, también nos interesa este segundo caso, o sea, cuando una persona, por varios motivos, no adquirió varias lenguas desde la infancia, sino que lo hizo más tarde.

Como hemos mencionado, cuando una persona habla dos - o más - idiomas, puede ser que prefiera expresarse en uno más que en otro, pero también puede ocurrir que prefiera decir ciertas cosas en una lengua más que en la otra. A primera vista, esta preferencia puede estar relacionada con el nivel de idioma al que haya llegado dicha persona, pero no es siempre así. Frecuentemente intervienen otros factores psicológicos conscientes o inconscientes, y los psicoanalistas recuerdan con frecuencia que las preferencias o los rechazos, lo dicho o lo no dicho, expresan más de lo que parece.

En este sentido, la lengua materna - querida o rechazada - ocupa un sitio privilegiado. Es la lengua en la que se han vivido las primeras experiencias emotivas y las palabras de esta primera lengua tienen un significado inconsciente para las personas

experiences in the first language, may experience detachment from it which, in some cases, leads to language loss. (...) Other multilinguals acknowledge being emotionally attracted to their new languages which allow them to perform new and different emotional selves”. (PAVLENKO, 2002: 49.)

⁵⁶ Es nuestra traducción de la siguiente cita en francés: “(*cela*) peut être un prix raisonnable à payer pour conserver l’équilibre”. (AMATI MEHLER, ARGENTIERI y CANESTRI, 1994: 119.)

que han aprendido después a expresarse en otro idioma. De esta manera, la lengua materna supone realmente un concepto ambiguo, y como vimos anteriormente, la propia indeterminación que rodea este concepto a la hora de especificar los términos usados no es más que el reflejo de esta ambigüedad conceptual.

1. 3. El bilingüismo y el plurilingüismo

Después de haber definido sucesivamente lo que es el olvido de una lengua desde varios enfoques y lo que es la lengua materna de una persona, conviene ahora centrarnos en otro concepto importante, o sea, en lo que es el bilingüismo - y por extensión el plurilingüismo - y en lo que significa para un individuo ser bilingüe o plurilingüe.

1. 3. 1. Planteamiento epistemológico sobre las nociones de bilingüismo y plurilingüismo

Varios autores especializados en el tema nos avisan, desde el principio, de que también se trata de un complejo concepto. G. LÜDI y B. PY (1986: 165) escriben: *“Durante nuestro trabajo, hemos adquirido la impresión cada vez más fuerte de que el bilingüismo es un fenómeno variado y complejo, cuyos contornos son borrosos y por lo tanto casi no pueden delimitarse con exactitud”*.⁵⁷ Por su parte, John MACNAMARA (1967a: 5) también opina que *“el bilingüismo es un fenómeno tan complicado que uno tiene el vertiginoso sentimiento de que, hablando de él, se está hablando de todo a la vez”*.⁵⁸

⁵⁷ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“Au cours de notre travail, nous avons acquis l'impression toujours plus vive que le bilinguisme est un phénomène varié et complexe, dont les contours sont flous et ne peuvent donc guère être délimités avec exactitude”*. (LÜDI y PY, 1986: 165.)

⁵⁸ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“Bilingualism is so complicated a phenomenon that one has the giddy feeling that in speaking of it one speaks of all things at once”*. (MACNAMARA, 1967a: 5.)

Como ya hemos hecho para aclarar otros términos de importancia en nuestro trabajo, empezamos consultando al respecto varios diccionarios y enciclopedias. Por otra parte, también soy consciente de que el concepto de bilingüismo, como cualquier otro concepto o parámetro lingüístico, ha evolucionado y evoluciona con el tiempo, delimitando su significado y afinando sus aplicaciones.

Primero consultamos LA ENCICLOPEDIA de Salvat - El País (2003), en su tomo 3. Buscamos en ella las entradas ofrecidas para los términos ‘bilingüe’ y ‘bilingüismo’. Dicha enciclopedia define al bilingüe como el *que habla dos lenguas* y el bilingüismo como siendo el *uso alternativo e indistinto de dos lenguas por un mismo individuo y también (la) coexistencia de dos lenguas en una misma comunidad de hablantes*. Sus autores añaden - en un segundo apartado - que se trata de la *capacidad que posee un individuo para utilizar indistintamente dos idiomas*.

Otra obra de referencia, el DICCIONARIO DE USO DEL ESPAÑOL (Ed. 1990) de María MOLINER define el término ‘bilingüe’ de la siguiente manera: *En dos idiomas (...) Se aplica al que habla con igual facilidad dos idiomas*. Del mismo modo, el ‘bilingüismo’ se refiere a la *cualidad de bilingüe*; así como a la *circunstancia o fenómeno de ser bilingüe un país*.

Diccionarios más especializados, como el DICCIONARIO DE LINGÜÍSTICA (2000, 5ª ed.) de T. LEWANDOWSKI, de Cátedra, definen el ‘bilingüismo’ como el *dominio igualmente correcto de dos lenguas*; también se trata de la *capacidad de expresarse en dos lenguas tan correctamente como en la lengua materna*. No obstante, en una segunda entrada, su autor especifica que se refiere a la *capacidad de entenderse en dos lenguas; la segunda lengua tiene que dominarse sólo hasta el punto de sentirse independiente frente a la primera*. En general, *(el) bilingüismo es la capacidad de hacerse entender en dos lenguas y de entenderlas*.

Como podemos comprobar en estas breves citas, las definiciones que se dan del bilingüismo van desde lo más estricto y restrictivo, hasta lo más amplio y abierto. En su sentido más restrictivo, también apuntamos la concepción de THE CONCISE OXFORD DICTIONARY OF LINGUISTICS (1997) de Peter H. MATTHEWS, de Oxford, que define a la persona bilingüe como *(la que) tiene un control eficaz e igual de dos idiomas*

nativos.⁵⁹ Al opuesto, por ejemplo, se encuentra la definición mucho más abierta de LE DICTIONNAIRE DES SCIENCES HUMAINES (2004), de la editorial Sciences Humaines, que define el bilingüismo como la *situación de una persona que domina dos idiomas con soltura*.⁶⁰

Otros diccionarios de lingüística distinguen en sus entradas los términos ‘bilingüalidad’ y ‘bilingüismo’, según la división establecida por Josiane F. HAMERS y Michel BLANC (1983). Es, por ejemplo, el caso del DICTIONNAIRE DE LINGUISTIQUE ET DES SCIENCES DU LANGAGE (1994) de Larousse. Dicho diccionario define, por una parte, el ‘bilingüismo’: *De una manera general, el ‘bilingüismo’ es la situación lingüística que lleva los hablantes a usar alternativamente, según el entorno o las situaciones, dos lenguas diferentes*. Sus autores añaden más adelante la siguiente aserción, en nuestra opinión bastante discutible: *En el terreno individual, el ‘bilingüismo’ es la capacidad para expresarse fácil y correctamente en una lengua extranjera aprendida a propósito*.⁶¹ Por otra parte, en la entrada ‘bilingüalidad’, el diccionario precisa que J. F. HAMERS y M. BLANC (1983) oponen los conceptos de ‘bilingüalidad’ y ‘bilingüismo’. Según estos dos autores, la ‘bilingüalidad’ se refiere a unos estados o factores psicológicos personales relacionados con el uso de dos sistemas lingüísticos diferentes, mientras que el ‘bilingüismo’ remite a unos factores puramente lingüísticos. Más adelante, en el apartado 1. 3. 4., volveremos a comentar más detenidamente esta doble terminología.

En cuanto al término ‘plurilingüismo’, se suele definir del mismo modo que está enfocado el concepto de ‘bilingüismo’. Según el ya citado DICTIONNAIRE DE LINGUISTIQUE ET DES SCIENCES DU LANGAGE (1994) de Larousse, *se dice de un hablante que es ‘plurilingüe’ cuando usa dentro de una misma comunidad varias*

⁵⁹ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*Having an effectively equal control of two native languages*”. (THE CONCISE OXFORD DICTIONARY OF LINGUISTICS)

⁶⁰ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*Situation d’une personne qui maîtrise couramment deux langues*”. (LE DICTIONNAIRE DES SCIENCES HUMAINES)

⁶¹ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*D’une manière générale, le ‘bilinguisme’ est la situation linguistique dans laquelle les sujets parlants sont conduits à utiliser alternativement, selon les milieux ou les situations, deux langues différentes. (...) Sur le plan individuel, le ‘bilinguisme’ est l’aptitude à s’exprimer facilement et correctement dans une langue étrangère apprise spécialement*”. (DICTIONNAIRE DE LINGUISTIQUE ET DES SCIENCES DU LANGAGE)

*lenguas según el tipo de comunicación (en su familia, en sus relaciones sociales, en sus relaciones con la administración, etc.).*⁶² Existen otras definiciones más restrictivas del ‘plurilingüismo’, también llamado ‘multilingüismo’. Por ejemplo, según el NUEVO DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO DE LAS CIENCIAS DEL LENGUAJE (1998)⁶³ de Oswald DUCROT y Jean-Marie SCHAEFFER, de Arrecife, *un individuo es multilingüe (bilingüe, trilingüe...), cuando posee varias lenguas, todas ellas aprendidas como lenguas maternas.*

Como vemos, definir lo que significa dominar y/o usar dos o más idiomas se puede enfocar de varias maneras y los criterios definitorios elegidos pueden variar mucho al respecto. Por este motivo, dar una definición del bilingüismo no es tan fácil como puede parecerlo al principio. Es también lo que demuestra la amplia literatura ya existente sobre este tema y en la que nos vamos a centrar ahora, para dar de dicho concepto la definición que nos parezca la más precisa y adecuada posible.

Para empezar, cabe aclarar que los autores suelen dividirse en dos corrientes. El primer enfoque consiste en definir el bilingüismo según el dominio que uno tiene de las dos lenguas - o a menudo más bien insistiendo en una de las dos -, lo cual equivale a intentar medir el nivel de competencia en los idiomas. La segunda corriente ya no se refiere a un nivel de lengua, sino al uso que uno hace de dichos idiomas, considerando la frecuencia de uso de las lenguas y el contexto en el que se usan. Siguiendo estas dos líneas, las definiciones del bilingüismo suelen considerar los dos, o sólo uno de estos criterios. Veamos el primer criterio definitorio, basado en el nivel de competencia⁶⁴ en las dos lenguas.

⁶² Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*On dit d’un sujet parlant qu’il est ‘plurilingue’ quand il utilise à l’intérieur d’une même communauté plusieurs langues selon le type de communication (dans sa famille, dans ses relations sociales, dans ses relations avec l’administration, etc.)*” (DICTIONNAIRE DE LINGUISTIQUE ET DES SCIENCES DU LANGAGE)

⁶³ Traducción española del NOUVEAU DICTIONNAIRE ENCYCLOPÉDIQUE DES SCIENCES DU LANGAGE (1972 y 1995) de O. DUCROT y J-M.SCHAEFFER, Éditions du Seuil, Col. Points essais.

⁶⁴ Es interesante señalar que J. F. HAMERS y M. BLANC (1983: 449) distinguen cuatro tipos de competencia: *la competencia lingüística* (o conocimiento de las reglas que rigen el uso de un código lingüístico, incluyendo la aplicación de estas reglas a un contexto de comunicación), *la competencia bilingüe* (o competencia lingüística que implica el conocimiento de las reglas de dos o varios códigos lingüísticos), *la competencia de lenguaje* - casi sinónimo de *competencia comunicativa* - (incluye la competencia lingüística, así como el conocimiento de los aspectos sociales y psicológicos en correlación con esta competencia) y *la competencia de hablante nativo* (o competencia lingüística de una persona que haya aprendido una lengua como su lengua materna). - La traducción es nuestra.

Parece ser que lo más problemático es saber lo que uno entiende cuando habla de ‘bilingüe’ y ‘bilingüismo’. En la concepción popular, el bilingüe es frecuentemente el que habla perfectamente dos idiomas. Ésta es también la definición dada por L. BLOOMFIELD (1935: 55-56 / trad. al español 1964: 64) que opina que el bilingüismo se da cuando “*el hablante llega a ser tan experto en el manejo de ésta (de esta lengua extranjera) que es imposible distinguirlo de los hablantes nativos que lo rodean*”. De este modo, el bilingüe es el que maneja dos lenguas a la perfección, añadiendo este autor, “*como si ambas fueran maternas*”. No obstante, dicha definición es tan restrictiva que el mismo L. BLOOMFIELD añade más adelante: “*Por supuesto, no es posible fijar el grado de perfección a partir del cual un buen hablante extranjero se convierte en bilingüe: la delimitación es relativa*”.⁶⁵ Tal definición tampoco especifica lo que es ser nativo en una lengua.

A pesar de las críticas recibidas, este tipo de definición tan restrictivo del fenómeno, ha sido el dominante en la literatura sobre el bilingüismo, desde la primera mitad del siglo XX y al menos hasta los años ochenta del pasado siglo. Podemos citar, como otro ejemplo de esta corriente, la definición de lo que Christopher A. J. THIÉRY (1976: 52) llama “*el bilingüismo verdadero*” (o “*Le bilinguisme vrai*”) que sólo admite a nivel oral⁶⁶ y considera dentro del ámbito reducido del público formado por los intérpretes de conferencias. En opinión de este autor, “*el verdadero bilingüismo para un individuo es el hecho de que los miembros de capas socio-culturales equivalentes en cada una de las dos comunidades lingüísticas a las que pertenece (dicho individuo) lo tomen por uno de los suyos*”. (C. A. J. THIÉRY, 1976: 52.)⁶⁷

⁶⁵ Traducción por la edición española de la siguiente cita original: “(...) *the speaker becomes so proficient as to be indistinguishable from the native speakers round him. (...) (it results in ‘bilingualism’,) native-like control of two languages. (...) Of course, one cannot define a degree of perfection at which a good foreign speaker becomes a bilingual: the distinction is relative*”. (BLOOMFIELD, 1935: 55-56.)

⁶⁶ C. A. J. THIÉRY afirma al respecto: “*El bilingüismo es asunto de palabra y no de escritura*”. (THIÉRY, 1976: 61.)

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*Le Bilinguisme est une affaire de parole, non d’écriture*”. (THIÉRY, 1976: 61.)]

⁶⁷ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*Le bilinguisme vrai est le fait pour un individu d’être pris pour un des leurs par les membres de milieux socio-culturels équivalents de chacune des deux communautés linguistiques auxquelles il appartient*”. (THIÉRY, 1976: 52.)

De esta manera, el que no entra en la idealizada definición, basada en la idea de que un bilingüe debería comportarse - tanto lingüísticamente como culturalmente - como una persona monolingüe⁶⁸ en cada idioma, es un ‘mal’ bilingüe o sencillamente no es un bilingüe. Afortunadamente, esta visión monolingüe del fenómeno parece actualmente poco relevante, ya que considera inadecuadamente al individuo bilingüe como la suma de dos monolingües y trata por lo tanto de una forma de bilingüismo perfecto, casi imposible de encontrar en la realidad.

Al opuesto existen otras concepciones muy abiertas del bilingüismo. Es el caso de la definición dada por John MACNAMARA (1967b: 59-60): “*Usaré el término ‘bilingüe’ para las personas que posean al menos una de las (cuatro) destrezas lingüísticas, incluso a un nivel mínimo en su segundo idioma*”.⁶⁹ Esta concepción admite varios matices o grados de bilingüismo, ordenados según un posible continuum.⁷⁰ No obstante, y al contrario de la anterior acepción, dicha definición nos parece esta vez excesivamente abierta, ya que según su autor cualquier alumno que sea capaz de comprender, hablar, leer o escribir en otro idioma, independientemente de su nivel de conocimiento, podría considerarse como bilingüe.

Entre estos dos puntos de vista opuestos se encuentran unas definiciones intermedias, como la de Renzo TITONE (1974) que define el bilingüismo como “*la capacidad de un individuo para expresarse en una segunda lengua, respetando los conceptos y estructuras propios de esta lengua, más bien que parafraseando su lengua materna. El sujeto bilingüe se expresa, pues, en cualquiera de sus dos lenguas sin verdadera dificultad, cuando surge la ocasión*”. (R. TITONE, 1974: 11.)⁷¹ Esta

⁶⁸ Aceptamos las definiciones propuestas por J. F. HAMERS y M. BLANC (1983: 455 / 457), según las cuales ‘monolingüe’ caracteriza a un individuo que habla una sola lengua y ‘unilingüe’ se refiere a un grupo o comunidad que sólo tiene acceso a un código lingüístico. - La traducción es nuestra.

⁶⁹ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*I will use the term ‘bilingual’ of persons who possess at least one of the language skills even to a minimal degree in their second language*”. (MACNAMARA, 1967b: 59-60.)

⁷⁰ Nos referimos a la definición de J. F. HAMERS y M. BLANC (1983: 449-450) del *continuum lingüístico* como una variación lingüística continua entre dos o varias lenguas o variedades de éstas; en los extremos (o polos) de este continuum se sitúan dos entidades lingüísticas distintas que pueden ser mutuamente ininteligibles. - La traducción es nuestra.

⁷¹ Es nuestra traducción de la siguiente cita en francés: “*(Le bilinguisme consiste en) la capacité d’un individu de s’exprimer dans une seconde langue en respectant les concepts et les structures propres à cette langue plutôt qu’en paraphrasant sa langue maternelle. Le sujet bilingue s’exprime donc dans*

definición tiene el interés de tener en cuenta el criterio de ‘autenticidad’ de las lenguas habladas. No obstante, también se puede objetar que no es tan fácil saber si una persona no está parafraseando estructuras de su lengua materna al hablar en la segunda lengua, sobre todo en el caso de dos lenguas tipológicamente próximas.

El segundo criterio definitorio considera el bilingüismo, ya no según el dominio que tiene uno de los idiomas, sino según el uso que se hace de dichos idiomas. En este sentido, U. WEINREICH (1953 / 6ª ed. 1968: 1 y trad. al español 1974: 17) define el bilingüismo como el uso alterno por el mismo individuo de dos o más lenguas. En términos de uso lingüístico, se puede considerar el fenómeno de manera muy general y definir al bilingüe como un “*individuo que tiene acceso a dos códigos lingüísticos distintos*” (J. F. HAMERS y M. BLANC, 1983: 448)⁷², sin querer detenerse en un supuesto nivel de competencia en cada lengua. También se puede incidir más en el uso que se hace de dichas lenguas, según la concepción de François GROSJEAN (1987):

“El bilingüismo es el uso corriente de dos (o varias) lenguas y el bilingüe es la persona que usa con regularidad dos lenguas en la vida diaria. En mi opinión, es bilingüe la persona que debe comunicarse con el mundo que le rodea usando dos idiomas, y no la que tiene cierto dominio (sea el que sea) de estas mismas lenguas. El bilingüismo no equivale al dominio (equivalente o no) de dos lenguas, sino más bien al uso de dos lenguas (...). El bilingüe no es la suma de dos monolingües (...), sino un conjunto con una configuración lingüística particular y original”. (F. GROSJEAN, en G. LÜDI, 1987: 115-116.)⁷³

n’importe laquelle des deux langues sans véritable difficulté, lorsque l’occasion s’en présente”. (TITONE, 1974: 11.)

⁷² Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “(*Bilingue : nom :*) individu qui a accès à deux codes linguistiques distincts”. (HAMERS y BLANC, 1983: 448.)

⁷³ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*Le bilinguisme est l’utilisation régulière de deux (ou de plusieurs) langues et le bilingue est la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours. Est bilingue, à mon sens, la personne qui doit communiquer avec le monde environnant par l’intermédiaire de deux langues et non celle qui a un certain degré de maîtrise (quel qu’il soit) dans ces mêmes langues. Bilinguisme n’équivaut pas à maîtrise (équivalente ou non) de deux langues mais plutôt à l’utilisation de deux langues (...). Le bilingue n’est pas la somme de deux monolingues (...), mais un tout avec une configuration linguistique particulière et originale”.* (GROSJEAN, en LÜDI, 1987: 115-116.)

Siguiendo la misma idea, G. LÜDI y B. PY (1986 / 3ª ed. rev. 2003 y 1995) recuerdan que numéricamente, hay en el mundo más personas que usan dos o más idiomas, que personas que sólo usan uno - de hecho, F. GROSJEAN (1982: vii, prólogo)⁷⁴ también hace referencia al número de personas bilingües en el mundo, así como J. ABUTALEBI, S. F. CAPPÀ y D. PERANI (2005: 497)⁷⁵ - y existe mucha variedad en lo que se refiere a la práctica de los idiomas. Esta realidad implica que se tenga que admitir diferentes variables a la hora de definir lo que es hablar dos o más lenguas. G. LÜDI y B. PY (1995), por su parte, abogan claramente por el criterio de la capacidad de uso de una lengua:

“Por nuestra parte, no consideramos el bilingüismo como el dominio perfecto e igual de dos lenguas, sino como la facultad de recurrir a dos o varias lenguas en unas circunstancias variables y según varias modalidades. Como la mayoría de los especialistas actuales, definimos el bilingüismo - igualmente usaremos los términos ‘multilingüismo’ y ‘multilingüe’ según el contexto, pero siempre con el mismo significado fundamental - como la gestión ordenada de un repertorio de posibilidades verbales procedentes de dos o varias lenguas”. (G. LÜDI y B. PY, 1995: 13.)⁷⁶

Volveremos más adelante, en el apartado 1. 3. 5., sobre la peculiaridad del repertorio lingüístico del bilingüe. Para sintetizar, citamos a Christine DEPREZ que considera a la vez los criterios de utilidad y uso de la lengua. En su opinión, el bilingüe es *“alguien que tiene un contacto corriente, diario, con las dos lenguas”* (1995: 16), al

⁷⁴ Según este autor, se ha estimado que la mitad de la población mundial podría ser bilingüe (GROSJEAN, 1982: vii, prólogo). - Y no se toma en cuenta en este computo a los trilingües o plurilingües.

⁷⁵ Estos autores también opinan que, en realidad, más de la mitad de la población mundial habla más de un idioma y en este sentido, se espera que el tema del bilingüismo cobre cada vez más importancia. Dichos autores enfocan el estudio del bilingüismo desde las neurociencias y se interesan, en particular, a nivel cerebral por el procesamiento del lenguaje en personas bilingües. - Véase al respecto J. ABUTALEBI, S. F. CAPPÀ, D. PERANI, 2005, “What can functional neuroimaging tell us about the bilingual brain?”, en J. F. KROLL, A. M. B. (DE) GROOT, *Handbook of bilingualism: psycholinguistic approaches*, pg. 497-515 - citado en la bibliografía.

⁷⁶ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“Pour notre part, nous ne considérons pas le bilinguisme comme une maîtrise parfaite et égale de deux langues, mais comme la faculté de recourir à deux ou plusieurs langues dans des circonstances variables et selon des modalités diverses. Avec la plupart des spécialistes actuels, nous définissons le bilinguisme - nous utiliserons également les termes ‘multilinguisme’ et ‘multilingüe’ selon le contexte, mais toujours avec la même signification fondamentale - comme la gestion réglée d’un répertoire de moyens verbaux issus de deux ou plusieurs langues”.* (LÜDI y PY, 1995: 13.)

mismo tiempo que “*entende y/o habla cotidianamente y sin dificultad dos lenguas diferentes*”. (1994 / reed.1999: 22.)⁷⁷ Esta definición bastante abierta del fenómeno también le da importancia al nivel de competencia en los idiomas. En este sentido, nos parece muy acertada. No obstante, matizaremos la idea del contacto regular con ambas lenguas, ya que no nos parece imprescindible.

En este sentido, puede ser que por varias razones una persona conozca dos lenguas, pero no use más que una en su vida diaria o que use mucho más una lengua que otra. Opinamos que a esta persona también se le debe considerar como bilingüe, teniendo en cuenta, no el uso efectivo que hace de sus idiomas, sino su aptitud para comunicarse en dos - o más - sistemas lingüísticos diferentes. El criterio de utilidad por uso de una lengua no nos parece significativo en todos los casos, para poder hablar de bilingüismo. De hecho, en este trabajo, nos centramos más en la capacidad comunicativa de las personas en varios idiomas, que en el uso efectivo y diario que se pueda hacer de dichas lenguas.

1. 3. 2. Bilingüismo, inteligencia y adquisición del lenguaje

Para empezar, cabe subrayar que desde un punto de vista histórico, la persona bilingüe no siempre ha sido bien considerada. En este sentido, durante mucho tiempo - desde principios del siglo XIX, hasta aproximadamente los años 60 y hasta 70 del siglo pasado - casi siempre se ha considerado el bilingüismo como un problema. De esta manera, se veía en los niños bilingües todo tipo de problemas y desventajas, provocando retraso y fracaso escolar. A menudo, también se consideraba a la persona bilingüe, en general, como proclive a la confusión mental y a tener una personalidad partida.

G. LÜDI y B. PY (1986 / 3ª ed. rev. 2003: 53) comentan estos estereotipos sobre las facultades del bilingüe explicando que “*una ideología determinista ampliamente difundida pretendió durante mucho tiempo que la relación entre la lengua ‘materna’ y*

⁷⁷ Es nuestra traducción de las siguientes citas originales: “(...) *c’est quelqu’un qui est en contact courant, quotidien, avec les deux langues*” (DEPREZ, 1995: 16) y “*(toute personne qui) comprend et/ou parle quotidiennement et sans difficulté deux langues différentes*”. (DEPREZ, 1994 / reed.1999: 22.)

el pensamiento era tan profunda y tan unilateral que el bilingüismo era considerado como algún tipo de enfermedad, una disgregación del pensamiento".⁷⁸ Al respecto, la definición de Sélim ABOU (1962), citada por Maurice VAN OVERBEKE (1972: 113 y referido en su bibliografía, 207) en un libro titulado de manera reveladora *Introducción al problema del bilingüismo* (del francés, *Introduction au problème du bilinguisme*), ilustra perfectamente estos criterios negativos: "*El bilingüismo es la puesta en presencia de dos lenguas, de tal modo que de ello se deduce un conjunto de interferencias lingüísticas, psicológicas y sociológicas, susceptibles de provocar un conflicto de lenguaje y por lo tanto de personalidad*".⁷⁹

Cabe aclarar que esta visión negativa, que ponía de manifiesto todos los supuestos inconvenientes del bilingüismo, se vio apoyada en la realidad por unas vistas políticas claramente monolingües. Países como Estados Unidos, Inglaterra o Francia, por razones diferentes, buscaban el dominio de un sólo idioma en sus territorios, proclamando un Estado unilingüe y luchando contra una posible situación de bilingüismo. De esta manera, el idioma se convirtió indirectamente en un arma política y en una herramienta de silenciamiento político para aquellos que no podían hablar ni escribir la lengua que se quería imponer como dominante.

En Francia, por ejemplo, la Revolución francesa promovió un ideal de unión nacional, apoyándose en la necesaria cohesión del pueblo y el uso de una lengua única - el francés - aunque, en aquella época, todavía no fuese el idioma mayoritariamente hablado en el país. Para cambiar esta situación, los revolucionarios empezaron a luchar contra los dialectos (llamados 'patois') e idiomas regionales y, al mismo tiempo, lucharon contra el bilingüismo, ya que la meta final era erradicar cualquier otra lengua que no fuese el idioma francés. Esta idea de unión, expresada en una única lengua hablada por todo un pueblo, fue fuertemente apoyada por las instituciones y primeramente por la escuela.

⁷⁸ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: "(...) *une idéologie déterministe largement répandue a longtemps prétendu que la relation entre la langue 'maternelle' et la pensée était si profonde et si unilatérale que le bilinguisme apparaissait comme une sorte de maladie, une désagrégation de la pensée*". (LÜDI y PY, 1986 / 3ª ed. rev. 2003: 53.)

⁷⁹ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: "*Le bilinguisme est la mise en présence de deux langues, de telle sorte qu'il en résulte un ensemble d'interférences linguistiques, psychologiques et sociologiques, susceptibles de déterminer un conflit de langage et donc de personnalité*". (ABOU, 1962, citado por VAN OVERBEKE, 1972: 113 y 207.)

Más adelante, en Estados Unidos, el bilingüismo tampoco llegó a ser bien considerado. El ideal del ‘melting pot’, o crisol, favorable a una rápida asimilación de los valores americanos por los inmigrantes y basado en el abandono de cualquier forma de pluralidad cultural - y por supuesto de pluralidad lingüística - fue muy presente, a partir de finales del siglo XIX (llegaban muchos inmigrantes de origen italiano y polaco, entre otros) y sobre todo entre las dos guerras mundiales. En este caso, también fueron las instituciones y la escuela las encargadas de difundir dicha propaganda. El idioma inglés fue usado para promover la supuesta homogeneidad americana - frente a su realidad pluralista - y acarreó un simbolismo nacional y unificador usado para excluir a los que no lo dominaban.

En este sentido, esta visión ‘tradicional’ del bilingüismo, como ‘problemático’ - y hasta ‘nocivo’ para la mente -, seguía existiendo en los años 60 en Estados Unidos. En todo caso, era bastante habitual enfocar el fenómeno estudiándolo más bien por los ‘problemas’ que planteaba, antes que por sus posibles peculiaridades. Por ejemplo, es revelador que J. MACNAMARA (1967), en este caso el director de un número especial de THE JOURNAL OF SOCIAL ISSUES⁸⁰, titule precisamente este número “Problems of bilingualism” (o “Problemas del bilingüismo”). Por otra parte, en este mismo número especial de la revista, todavía podemos encontrar la siguiente opinión sobre la diversidad lingüística en Estados Unidos: *“La diversidad de habla, dentro de la comunidad y dentro del individuo, se plantea en sí misma como un problema en muchos sectores de la vida - en educación, en el desarrollo nacional, en la comunicación transcultural”*. (Dell HYMES, 1967: 8.)⁸¹

Al respecto - y a modo de pequeño paréntesis - nos parece importante mencionar brevemente que aún hay investigadores que opinan que este fenómeno de falta de reconocimiento del bilingüismo como derecho de las personas, se sigue produciendo en Canadá⁸² y Estados Unidos. Citamos, por ejemplo, a Lily WONG FILLMORE (1991):

⁸⁰ Véase THE JOURNAL OF SOCIAL ISSUES, Vol. 23, Nº 2, April 1967 - Director del número: John MACNAMARA - citado en la bibliografía.

⁸¹ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“Diversity of speech, within the community and within the individual, presents itself as a problem in many sectors of life - in education, in national development, in transcultural communication”*. (HYMES, 1967: 8.) - citado en la bibliografía.

⁸² Véase, por ejemplo, a Sandra G. KOURITZIN (1999) - citado en la bibliografía.

“Este fenómeno es conocido en los Estados Unidos. Es la historia de innumerables inmigrantes americanos y niños nativos y adultos que perdieron sus lenguas étnicas en un proceso cuya finalidad era la asimilación lingüística al mundo anglófono de la escuela y la sociedad. Pocos niños nacidos americanos de padres inmigrantes son completamente competentes en la lengua étnica, aunque cuando empezaron el colegio era el único idioma que hablaban. (...) Ésta ha sido la historia de grupos de inmigrantes en el pasado, y sigue siendo la historia de los de hoy en día”. (L. WONG FILLMORE, 1991: 324.)⁸³

En este sentido, como acabamos de mencionar, podemos afirmar que - por motivos de inmigración y/o por la presencia de lenguas regionales - la realidad plurilingüe de varios países fue totalmente negada. Por lo tanto, volviendo al terreno histórico y lingüístico, no es de extrañar que los ‘estudios’ realizados en aquel entonces fuesen favorables al monolingüismo, ya que indirectamente también eran un reflejo de esta voluntad política. De hecho, un número importante de estudios se realizó con la intención previa de encontrar las consecuencias negativas de una situación de bilingüismo.

Como ejemplos, en la primera parte del siglo XX, podemos citar los estudios de R. PINTNER y R. KELLER (1922) y de D. J. SAER (1923), citados por J. F. HAMERS y M. BLANC (1983: 69, 90) y J. F. HAMERS (en A. G. REYNOLDS, 1991: 127). Estos primeros estudios dedicados a investigar la relación entre el bilingüismo y el desarrollo del pensamiento cognoscitivo comparan niños bilingües y monolingües en su entorno escolar. Evidencian un retraso en el desarrollo del niño bilingüe en comparación con el monolingüe y llegan a la conclusión de que el bilingüismo es nocivo para el desarrollo intelectual de los niños. R. PINTNER y R. KELLER (1922) hablan así de ‘handicap lingüístico’ en el bilingüe, mientras D. J. SAER (1923) destaca la ‘confusión mental’ operante en el funcionamiento lingüístico del bilingüe.

⁸³ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“The phenomenon is a familiar one in the United States. It is the story of countless American immigrant and native children and adults who have lost their ethnic languages in the process of becoming linguistically assimilated into the English-speaking world of the school and society. Few American-born children of immigrant parents are fully proficient in the ethnic language, even if it was the only language they spoke when they first entered school. (...) This has been the story of past immigrant groups, and it is the story of the present ones”.* (WONG FILLMORE, 1991: 324.)

No obstante, cabe incidir en la poca base científica de estos primeros estudios psico-métricos, dedicados a medir el coeficiente intelectual de unos niños bilingües y monolingües con una batería de tests verbales. Al no haber tenido en cuenta varios parámetros importantes, se formularon muchas críticas metodológicas en contra de estos estudios apuntando a que, en realidad, los grupos de niños bilingües y monolingües no eran comparables. Por ejemplo, no se llegó a dar una definición clara de lo que se entendía por bilingüismo. Tampoco se midió el nivel de bilingüismo de los niños en los grupos considerados y muchas veces sólo se realizaron tests de nivel en el idioma que los niños bilingües tenían menos desarrollado. Por fin, tampoco se consideraron diferencias como el nivel socio-económico de procedencia de los niños investigados.

Otro tipo de estudios realizados en aquella misma época no son tan negativos con el bilingüismo. Se trata de biografías de niños bilingües minuciosamente elaboradas como, por ejemplo, las de J. RONJAT (1913) y de W. F. LEOPOLD (1939-1949), citadas por J. F. HAMERS y M. BLANC (1983: 71-72) y J. F. HAMERS (en A. G. REYNOLDS, 1991: 127-128), o también las de M. E. SMITH (1931 / reed. 1935) y de R. BURLING (1959), citadas por C. DEPREZ (1994 / reed. 1999: 31, 113). Los autores de estas biografías llegan a la conclusión de que el bilingüismo no provoca retraso en el desarrollo psicológico general del niño. Añaden que tampoco provoca retraso en su desarrollo lingüístico, sino que dicho niño bilingüe adquiere más rápidamente un concepto abstracto del idioma y más flexibilidad en su capacidad cognitiva. No obstante, cabe añadir que las conclusiones de estos prototipos de biografías son limitadas, ya que se trata de una forma de bilingüismo de ‘elite’ (unos padres investigadores, psicólogos o lingüistas, estudian el comportamiento de lenguaje de sus hijos) y también porque se enmarcan en una época en la que los aspectos fundamentales del desarrollo del lenguaje y sus posteriores teorías todavía no se habían investigado.

Por otra parte, es interesante advertir que, en aquella época, ningún autor reparó en el hecho de que estos resultados eran aparentemente contradictorios y opuestos. Puede ser porque las dos corrientes, o sea, los autores haciendo estudios comparativos del rendimiento escolar de los alumnos bilingües y monolingües y los autores redactando bibliografías de niños bilingües, se ignoraban o también porque no les convenía a unos hacer hincapié en unos resultados tan diferentes. Al respecto, cabe recordar la opinión de Suzanne ROMAINE que compartimos totalmente: “*Los*

monolingües son una potente minoría en la mayoría del mundo y han estado en condiciones de imponer su (punto de) vista sobre los demás como el único públicamente válido”. (S. ROMAINE, 1995, 2ª ed.: 323-324.)⁸⁴

Otra corriente, también favorable a los monolingües y que estuvo bastante presente en el terreno educativo - especialmente en los países escandinavos y en Estados Unidos -, difundió otra tesis según la cual el bilingüismo llevaría a un dominio incompleto de las dos lenguas. De esta manera, se sostenía que ciertos bilingües no podían llegar a dominar sus dos idiomas y en consecuencia se les llamó ‘semilingües’, al mismo tiempo que se hablaba bastante peyorativamente de ‘semilingüismo’.

Tove SKUTNABB-KANGAS (1981: 250) explica que dicho término surgió refiriéndose a grupos de minorías étnicas, ya que se suponía que las personas pertenecientes a dichos grupos tenían deficiencias en el terreno lingüístico. Según los criterios establecidos por Nils Erik HANSEGÅRD (1975) y recopilados por T. SKUTNABB-KANGAS (1981: 253 y referido en su bibliografía, 347), estas deficiencias se manifestarían en al menos seis áreas del lenguaje y se concentrarían en: la cantidad de vocabulario conocido, la corrección del lenguaje, el procesamiento inconsciente del lenguaje (o automatismos), la creación lingüística (o producción de neologismos), el dominio de las funciones de lenguaje (en sus aspectos emotivos, cognitivos y volitivos) y el significado de las palabras, incluyendo el lenguaje figurativo. En este sentido, una persona ‘semilingüe’ debía demostrar tener menos vocabulario en sus dos idiomas y cometer más incorrecciones gramaticales, al mismo tiempo que debía de ser menos creativa en sus dos lenguas y encontrar más problemas para pensar y expresar emociones en los dos idiomas.

Respecto a estas teorías, autores actuales como Li WEI (2000 / 2ª ed. 2007: 18), alegan que, en vez de enfatizar las aparentes deficiencias del bilingüe, sería - y hubiera sido - mucho más positivo considerar que, en condiciones apropiadas, las lenguas se pueden desarrollar hasta salir de estos semi-estados de competencia lingüística. Además, como lo subraya Colin BAKER (1996 / reed. 2003: 9) - y como ya lo entendió

⁸⁴ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*Monolinguals are a powerful minority in most part of the world and have been in a position to impose their perspective on others as the only publicly valid one*”. (ROMAINE, 1995, 2ª ed.: 323-324.)

anteriormente T. SKUTNABB-KANGAS (1981: 249)⁸⁵ -, los términos ‘semilingüe’ y ‘semilingüismo’ deberían referirse más bien a un concepto político, antes que lingüístico, ya que se enmarcan en una corriente política determinada.

En todo caso, después de aquellos estudios mencionados anteriormente, no fue hasta los años 60 del pasado siglo cuando los investigadores volvieron realmente a estudiar el bilingüismo. Y lo estudiaron con más rigor científico, o sea, procurando describir el desarrollo del bilingüismo, apoyándose en una teoría general del desarrollo del lenguaje y comparando directamente el desarrollo lingüístico de los niños monolingües y bilingües en contextos similares.

Un trabajo marcó un cambio fundamental en la investigación sobre el bilingüismo. Se trata del estudio realizado en 1962, en Canadá (Montreal), por Elizabeth PEAL y Wallace E. LAMBERT y titulado “The relation of bilingualism to intelligence” (o “La relación entre el bilingüismo y la inteligencia”).⁸⁶ Este estudio tuvo importantes consecuencias en el terreno de la psicolingüística y los planes de educación bilingüe. Fue el primero en tener el rigor metodológico necesario para poder realmente comparar niños monolingües y bilingües. Sus autores escogieron a niños parecidos en cuanto a edad, sexo y origen socio-económico, tanto en el grupo investigado como en el grupo de control. También cabe mencionar que decidieron elegir únicamente a niños con un nivel de bilingüismo muy alto (llamados ‘bilingües equilibrados’- volveremos más adelante, en el apartado 1. 3. 4., sobre esta terminología -) y los eligieron sometiéndolos a una batería de tests de varios tipos.

⁸⁵ Véase en particular la siguiente cita: “No considero que el semilingüismo sea un concepto lingüístico o científico en absoluto. En mi opinión se trata de un concepto político, hasta cierto punto en una etapa de desarrollo pre-científico. Propiamente forma parte de una controversia sobre poder y opresión”. (SKUTNABB-KANGAS, 1981: 249.)

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “I do not consider semilingualism to be a linguistic or scientific concept at all. In my view it is a political concept, so far at a pre-scientific stage of development. It properly forms part of an argument about power and oppression”. (SKUTNABB-KANGAS, 1981: 249.)]

⁸⁶ PEAL E. y LAMBERT W. E., 1962, “The relation of bilingualism to intelligence”, en PSYCHOLOGICAL MONOGRAPHS: GENERAL AND APPLIED, Volume 76, Number 27, whole N° 546, pg. 1-23 - citado en la bibliografía. Además, véanse al respecto los trabajos de J. F. HAMERS y M. BLANC (1983: 91); J. F. HAMERS (en A. G. REYNOLDS, 1991: 129-130) y A. G. REYNOLDS (1991:146-147), así como los comentarios de C. BAKER (1996 / reed. 2003: 121-122).

Los resultados obtenidos según estos controles dan una significativa ventaja, en la mayoría de los tests, al grupo de los niños bilingües. E. PEAL y W. E. LAMBERT llegaron a la conclusión de que estos mejores resultados intelectuales de los bilingües demostraban una mayor capacidad para el pensamiento abstracto en general y una mayor ‘flexibilidad cognitiva’, posiblemente relacionada con la costumbre de pasar de un sistema de símbolos a otro.

Dicho estudio de E. PEAL y W. E. LAMBERT (1962), a pesar de tener también sus propias debilidades, se considera como un aporte esencial para las investigaciones posteriores. Sus autores fueron los primeros en afirmar que el ‘bilingüismo equilibrado’ tenía muchas ventajas para los individuos y lo hicieron justamente en un contexto político aún desfavorable, ya que Canadá todavía no era un país oficialmente reconocido como bilingüe, lo cual nos remite indirectamente - de nuevo - a una visión política del tema del bilingüismo. Por otra parte, como lo especifica A. REYNOLDS (1991: 147), también lo hicieron el mismo año - 1962 - en el que se tradujo al inglés, desde el ruso, el libro de Lev S. VYGOTSKY (1934 / trad. al inglés 1962 / trad. al español 1995) *Thought and language* (o *Pensamiento y lenguaje*), con su importante teoría según la cual el lenguaje desempeña un papel crucial en el desarrollo cognoscitivo del niño. Esta tesis defendida por L. S. VYGOTSKY también contribuyó indirectamente al éxito del artículo de E. PEAL y W. E. LAMBERT.⁸⁷

Desde este famoso estudio, se ha realizado un número importante de estudios empíricos con base científica sobre el bilingüismo. Muchas veces se ha vuelto a concluir que los bilingües tienen esta ‘ventaja cognitiva’ de la que hablaban E. PEAL y W. E. LAMBERT, pero no siempre, ya que algunos estudios basados en una metodología científica coherente siguieron apuntando hacia lo contrario. Consciente de este hecho, el mismo W. E. LAMBERT amplió su teoría en 1974. Añadió que según el entorno socio-cultural del niño, cabía distinguir entre lo que él denominaba un ‘bilingüismo aditivo’ o

⁸⁷ Citamos, a modo de referencia, la siguiente cita de L. S. VYGOTSKY favorable al bilingüismo, ya que ser capaz de expresar lo mismo en diferentes lenguas hace que: “*El niño aprende a ver su lengua como un sistema particular entre otros muchos y a considerar sus fenómenos con categorías más generales, y esto le lleva a tomar conciencia de sus operaciones lingüísticas*”. (VYGOTSKY, 1995: 186.)

[Traducción por la edición española de la siguiente cita en inglés: “*The child learns to see his language as one particular system among many, to view its phenomena under more general categories, and this leads to awareness of his linguistic operations*”. (VYGOTSKY, 1962: 110.)]

un ‘bilingüismo sustractivo’ (W. E. LAMBERT, 1974: 25)⁸⁸ - véase el apartado 1. 3. 4. sobre esta terminología -.

Esta distinción explica las diferencias comprobadas entre los niños de clase media o alta, que suelen tener mejores resultados escolares y también mejores resultados en los tests realizados para medir su bilingüismo, y otros niños de comunidades migrantes o minorías etnolingüísticas, de los que muchos obtienen peores resultados. W. E. LAMBERT se opuso a la conclusión demasiado rápida según la cual los malos resultados son la consecuencia de una desventaja cognoscitiva, fruto de un ‘handicap lingüístico’, debido al hecho de hablar dos idiomas. Quiso demostrar que los casos de fracaso escolar no se deben al bilingüismo de los niños, sino más bien a un entorno socio-cultural desfavorable. De hecho, si se interrumpe este supuesto círculo vicioso de desventaja lingüística, por ejemplo, permitiendo que los niños estudien en los dos idiomas, se pueden obtener unos resultados escolares bastante parecidos a los de la mayoría monolingüe.

Según W. E. LAMBERT, el estatuto de las dos lenguas en la sociedad y la propia percepción que tiene el individuo de este estatuto influye en su adquisición del bilingüismo. En el ‘bilingüismo aditivo’, se valoran igualmente las dos lenguas, lo cual permite al niño llegar a ser bilingüe sin problema particular. Al contrario, en el caso del ‘bilingüismo sustractivo’⁸⁹, la sociedad y el sistema escolar desvalorizan la lengua materna del niño procedente de una minoría lingüística. Esta situación negativa a menudo le impide desarrollar plenamente sus dos idiomas.

⁸⁸ Véase al respecto W. E. LAMBERT (1974), “Culture and language as factors in learning and education”, en “The annual learning symposium on ‘Cultural factors in learning’” (Bellingham - Washington, November 1973) y en “The annual convention of the teachers of English to speakers of other languages” (Denver - Colorado, March 1974), 54 páginas - citado en la bibliografía.

Nos referimos en especial a la siguiente cita: “Podríamos referirnos a estos (casos) como ejemplos de una forma aditiva de bilingüismo y contrastarla con una forma más sustractiva experimentada por muchos grupos de minorías étnicas”. (LAMBERT, 1974: 25.) - El subrayado es del autor -.

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “We might refer to these as examples of an additive form of bilingualism and contrast it with a more subtractive form experienced by many ethnic minority groups”. (LAMBERT, 1974: 25.)]

⁸⁹ También llamado ‘bilingüismo de sustracción’, según la traducción española del DICCIONARIO DE LINGÜÍSTICA Y FONÉTICA, de David CRYSTAL (2000) - citado en la bibliografía.

Más adelante, J. F. HAMERS y M. BLANC (1983) también han sugerido que el tipo de bilingüismo - como hemos comentado en el apartado anterior, estos dos autores hablan de ‘bilingüalidad’, considerando el estado psicológico que permite la accesibilidad a los dos códigos lingüísticos - depende tanto de los comportamientos de lenguaje que interioriza el niño, como de su entorno social. En este sentido, no sólo se trata del comportamiento discursivo del niño, sino también de factores como la competencia y las creencias que él va adquiriendo sobre cada idioma, el entorno individual de los contactos lingüísticos y la vitalidad etnolingüística de su grupo de procedencia. Este conjunto determinará el carácter ‘aditivo’ o ‘sustractivo’ de su bilingüismo.

En otros términos, se ha llegado a la conclusión de que la dimensión socio-afectiva del lenguaje influye en el desarrollo del bilingüismo. De este modo, en la adquisición de un idioma, no sólo intervienen las funciones cognitivas, sino también la representación social de las lenguas en la sociedad y asimiladas por el individuo. Parece comprobado que el niño puede desarrollar un ‘bilingüismo aditivo’ cuando las condiciones socio-culturales de su entorno le permiten desarrollar las dos lenguas en todas las funciones de lenguaje - tanto orales como escritas - y cuando se valorizan estas funciones, tanto en la sociedad como en la escuela. En caso contrario, se tratará más bien de un ‘bilingüismo sustractivo’.

Los trabajos de James CUMMINS (1977 y 1984, entre otros) también han intentado dar una explicación a los malos resultados escolares de los niños de minorías lingüísticas. Según este autor, para poder estudiar de manera satisfactoria en un sistema escolar que usa otro idioma que su lengua materna, estos niños deben haber llegado primero a “*un umbral de competencia lingüística*” - del inglés, “*a threshold level of linguistic competence*”- (J. CUMMINS, 1977: 10)⁹⁰ en la lengua materna. Haber

⁹⁰ Véase en particular la siguiente cita: “*Específicamente, puede haber un umbral de competencia lingüística al que el niño bilingüe debe llegar, a la vez para evitar carencias cognitivas y para permitir los aspectos potencialmente beneficiosos de llegar a ser bilingüe para influenciar su desarrollo cognoscitivo*”. (CUMMINS, 1977: 10.)

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*Specifically, there may be a threshold level of linguistic competence which a bilingual child must attain both in order to avoid cognitive deficits and allow the potentially beneficial aspects of becoming bilingual to influence his cognitive growth*”. (CUMMINS, 1977: 10.)]

llegado a este umbral permite formular pensamientos conceptuales y analíticos en la primera lengua, lo cual ayuda a dichos niños a estudiar en el segundo idioma.

Más adelante, J. CUMMINS (1984) concretó esta teoría abogando más específicamente hacia la existencia de dos umbrales de competencia lingüística. En su opinión:

“El enfoque que parece más coherente en la hipótesis del umbral, de acuerdo con los datos disponibles, es que existan dos umbrales (...). La consecución de un umbral mínimo de nivel en competencia bilingüe sería suficiente para evitar cualquier efecto negativo; pero la consecución de un segundo y superior nivel de competencia bilingüe podría ser necesaria para llevar a un desarrollo cognoscitivo acelerado”. (J. CUMMINS, 1984: 107.)⁹¹

De esta manera, si se llega al primer umbral que incluye la conciencia metalingüística, el niño es capaz de estudiar tanto en su segundo idioma, como en su lengua materna. Al contrario, si no se llega a dicho umbral, el niño no puede adquirir las competencias necesarias al desarrollo de la literacidad⁹² en el idioma de estudio y por lo tanto es mucho más difícil que consiga tener buenos resultados en el sistema académico.

⁹¹ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“The form of the threshold hypothesis that seems to be most consistent with the available data is that there are two thresholds (...). The attainment of a lower threshold level of bilingual proficiency would be sufficient to avoid any negative effects; but the attainment of a second, higher level of bilingual proficiency might be necessary to lead to accelerated cognitive growth”.* (CUMMINS, 1984: 107.)

⁹² Del inglés ‘literacy’, el término se ha traducido al francés por ‘littéracie’. En español, se pueden encontrar varias traducciones, entre ellas ‘literidad’ (véase por ejemplo José Escoriza Nieto, 1997), ‘literacidad’ (véase Daniel Cassany, 2005 y 2006) y ‘literacia’ (aunque limitándose principalmente al concepto de alfabetización informacional o literacia de la información). Por nuestra parte, consideramos que ‘literidad’ y ‘literacidad’ son sinónimos. No obstante, preferimos usar el vocablo ‘literacidad’, por su mayor parecido con la palabra inglesa original y con su traducción al francés.

Una vez aclarado este punto, definimos la ‘literacidad’ según J. F. HAMERS (1992): *“Por literacidad (literacy) entiendo el uso descontextualizado del lenguaje sobre todo promovido por la forma escrita y que recurre a un uso diferenciado de las diferentes formas de un idioma (por ej., los déicticos); se trata de una competencia del lenguaje que cualquier niño que aprende a leer y escribir debe desarrollar, con independencia de que la lengua de escolarización sea o no su lengua materna. (...) Distinto a la alfabetización, la literacidad es el proceso psicológico que lleva a la alfabetización”.* (HAMERS, en ETXEBERRIA y ARZAMENDI, 1992: 34.)

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“Par littéracie (literacy) j’entends l’usage décontextualisé du langage qui est surtout promu par l’écrit et qui fait appel à un emploi différencié des différentes formes d’une langue (p.ex., les déictiques) ; il s’agit d’une compétence langagière que tout enfant qui apprend à lire et à écrire doit développer, indépendamment du fait que la langue de scolarisation est sa langue maternelle ou non. (...) Distinct de l’alphabétisation, la littéracie est le*

Además, según este mismo autor, la competencia de lenguaje incluye no sólo las competencias lingüísticas, sino también una competencia conceptual más profunda, relacionada con el desarrollo de las competencias cognitivo-académicas. En este sentido, J. CUMMINS (1984: 138-139) explica que el lenguaje se puede usar tanto en situaciones contextualizadas para realizar tareas cognitivamente sencillas (llamado '*context cognitively undemanding*'), como en situaciones descontextualizadas y orientadas hacia tareas cognitivamente exigentes (llamado '*context cognitively demanding*').⁹³

En consecuencia, según este autor, los malos resultados obtenidos por niños de minorías lingüísticas, o que viven en un contexto socio-cultural desfavorable, también pueden deberse al hecho de que, en el momento de la escolarización, estos niños sólo hayan desarrollado el uso de su primer idioma - y a veces del segundo - en situaciones contextualizadas sin necesidad de operaciones cognitivas complejas, mientras el sistema académico pide realizar tareas cognitivas complejas en un contexto descontextualizado de lenguaje, a las que no están acostumbrados dichos niños. En este sentido, es más lógico que las dificultades encontradas por los niños procedentes de minorías lingüísticas se deban más a problemas en su desarrollo metalingüístico y de literacidad, que a problemas lingüísticos.

En resumen, según J. CUMMINS, si no se ha llegado previamente a cierto umbral de competencia en la lengua materna - según la teoría del primer umbral -, la introducción de otra lengua puede tener efectos negativos en el desarrollo cognitivo del niño. Al contrario, si se llega a un nivel relativamente elevado de competencia en el primer idioma y también en el segundo - según la teoría del segundo umbral -, la situación de bilingüismo le proporcionará ventajas cognitivas.

En el momento de determinar el tipo de bilingüismo de una persona, queda claro que debemos tener en cuenta las conclusiones a las que han llegado dichos

processus psychologique qui mène à l'alphabétisation". (HAMERS, en ETXEBERRIA y ARZAMENDI, 1992: 34.)]

⁹³ En su esquema de la '*Escala del Soporte Contextual y del Grado de Participación Cognitiva en Actividades de Comunicación*' ('*Range of Contextual Support and Degree of Cognitive Involvement in Communicative Activities*'), J. CUMMINS (1984: 139) también añade un soporte contextual de comunicación disponible para expresar y entender el sentido (llamado '*context-embedded*' o '*context-reduced / free*', según el tipo de actividad comunicativa realizado).

investigadores sobre la importancia del entorno socio-cultural y afectivo del niño bilingüe, así como sobre la importancia de la competencia de lenguaje en su desarrollo cognitivo.

No obstante, a pesar de estas posibles diferencias, está actualmente admitido que el bilingüismo - cualquiera que sea la combinación de lenguas y las culturas implicadas - no afecta a la inteligencia y no supone un retraso en la adquisición del lenguaje. En ciertos aspectos lingüísticos, las pautas en la adquisición del lenguaje por el niño bilingüe parecen seguir el mismo ritmo que en el caso del niño monolingüe, y en otros aspectos no. Aun así, dichas diferencias no son sinónimo de retraso en la adquisición del lenguaje, sino más bien una peculiaridad en su modo de adquisición.

En definitiva, se ha dejado de considerar el bilingüismo como un problema y es lo que afirman los especialistas del tema, cuyo punto de vista compartimos totalmente en este trabajo. Como ejemplo, citamos a G. LÜDI y B. PY (1986: 5) que dan claramente su opinión al respecto: “(...) *no pretendemos presentar una ‘iniciación a los problemas del bilingüismo’*. En efecto, opinamos que el bilingüismo y el plurilingüismo no son un ‘problema en sí’ ”.⁹⁴

1. 3. 3. Bilingüismo y organización mental

Como hemos comentado anteriormente, en el apartado 1. 1. 2., los neurolingüistas reconocen el papel dominante del hemisferio izquierdo en la mayoría de las personas en el procesamiento del lenguaje. En el caso de los bilingües o plurilingües, se ha querido saber si este modelo también era válido y se ha investigado cómo se organizan los diferentes idiomas en el cerebro.

No obstante, cabe añadir que los estudios sobre la estructura del cerebro se han realizado mayoritariamente en sociedades unilingües, lo cual ha llevado a menudo sus

⁹⁴ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “(...) *nous ne prétendons pas présenter une ‘initiation aux problèmes du bilinguisme’*. Nous pensons en effet que le bilinguisme et le plurilinguisme ne présentent pas de ‘problème en soi’ ”. (LÜDI y PY, 1986: 5.)

autores a adoptar - una vez más - un punto de vista monolingüe. En este sentido, con el propósito de estudiar si el lenguaje tiene el mismo procesamiento en el cerebro en el caso de una persona monolingüe o bilingüe, muchos estudios han hablado de ‘cerebro bilingüe’⁹⁵, como si implícitamente fuese un caso particular de organización mental, frente a la norma representada por el ‘cerebro monolingüe’.

En este terreno, los investigadores empezaron estudiando casos de individuos bilingües o políglotas afásicos. La afasia considerada como un trastorno del lenguaje se debe a lesiones en determinadas zonas corticocerebrales, la mayoría de las veces ubicadas en el hemisferio cerebral izquierdo, o a algunas anomalías funcionales. Los datos clínicos sugirieron, desde el principio, la existencia de una organización cerebral específica en el caso de las personas bilingües y plurilingües. El hecho de que, en muchos casos, la pérdida de un idioma y su posterior restablecimiento se haga de una manera distinta y con intervalos de tiempo diferentes en una lengua y en otra, hizo apuntar hacia una representación cerebral distinta para cada una de las lenguas del bilingüe o plurilingüe. En este sentido, M. L. ALBERT y L. K. OBLER (1978) opinaron que algunos políglotas debían de tener una lateralización cerebral asimétrica, o sea, un tipo de lateralización diferente según sus diferentes idiomas.

Estos datos han sido de importancia para los investigadores, aunque también cabe reconocer sus limitaciones. Por ejemplo, aunque asistimos a una recuperación de los idiomas en muchos de estos casos clínicos, es muy difícil saber con qué fluidez las personas afectadas hablaban estas lenguas antes de ser afásicas. Esta situación nos impide saber cuál de los dos o varios idiomas anteriormente hablados puede verse más afectado. De esta manera, J. F. HAMERS y M. BLANC (1983: 80)⁹⁶ insisten en el

⁹⁵ Según el título del libro de M. L. ALBERT y L. K. OBLER (1978), *The bilingual brain: Neuropsychological and neurolinguistic aspects of bilingualism* (*El cerebro bilingüe: Aspectos neuropsicológicos y neurolingüísticos del bilingüismo*), también mencionado por F. GROSJEAN (1982: 258) - citado en la bibliografía.

⁹⁶ Nos referimos en particular a la siguiente cita: “No obstante, no se trata de generalizar a partir de casos clínicos, que, aun manteniéndose como una preciosa indicación para el investigador, aportan muy pocas informaciones en cuanto a la norma de funcionamiento del bilingüe fuera de cualquier consideración clínica. Además, la descripción clínica no permite introducir los controles metodológicos necesarios al rigor científico, con el fin de poder generalizar las observaciones a una población entera”. (HAMERS Y BLANC, 1983: 80.)

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “Toutefois, il ne s’agit pas de généraliser à partir de cas cliniques, qui, tout en restant une indication précieuse pour le chercheur, n’apportent que fort peu

hecho de que no se puede generalizar a partir de casos clínicos, ya que sólo reflejan una parte de la realidad y no consideran el funcionamiento cerebral de la persona bilingüe o plurilingüe en un contexto no patológico.

No obstante, las investigaciones sobre la organización mental del bilingüe en personas sanas son bastante recientes y han dado a menudo resultados contradictorios. En la mayoría de los casos, estos estudios apuntan hacia el mismo papel dominante del hemisferio izquierdo en las personas bilingües y plurilingües. De hecho, se han realizado muchas investigaciones con la intención de determinar la lateralización cerebral - o posible bilateralización - del lenguaje en personas bilingües, en contextos no clínicos.

Por otra parte, J. F. HAMERS y M. BLANC (1983: 82, 155) nos advierten de que también cabe considerar lo que llaman la ‘historia de lenguaje’⁹⁷ - ‘*histoire langagière*’, en francés - de cada bilingüe, ya que puede ser que la lateralización hemisférica de la persona bilingüe dependa más del tipo de experiencia de lenguaje que haya tenido, que de la simple existencia de dos lenguas a nivel cerebral. En este sentido, se debe considerar factores como la edad de adquisición de las lenguas, su modo y contexto de adquisición, así como las relaciones afectivas desarrolladas entre personas y lenguas. Según dichos autores, éstos son los parámetros que conforman una organización cerebral diferente en los bilingües y plurilingües.

Más adelante, el debate se ha centrado en intentar determinar si la participación del hemisferio derecho en el tratamiento de un idioma o de dos idiomas podía ser más importante en personas bilingües que en personas monolingües, en contextos no patológicos. En este sentido, cabe mencionar que un número importante de estudios llegó a la conclusión de que la edad de adquisición del segundo idioma podía ser un

d’informations quant à la norme du fonctionnement du bilingue en dehors de toute considération clinique. De plus, la description clinique ne permet pas d’introduire les contrôles méthodologiques requis par la rigueur scientifique, afin de pouvoir généraliser les observations à une population entière”. (HAMERS Y BLANC, 1983: 80.)]

⁹⁷ J. F. HAMERS y M. BLANC (1983: 451) definen la expresión ‘historia de lenguaje’ (del francés, ‘*histoire langagière*’) de la siguiente manera: “Conjunto de datos pasados y presentes sobre la historia de la adquisición y del uso de una o varias lenguas”. - La traducción es nuestra.

factor importante para determinar el grado de participación de cada hemisferio en la actividad cerebral.

De hecho, según estos estudios, se encontró una mayor participación del hemisferio izquierdo en personas que habían aprendido su segundo idioma desde el nacimiento, mientras que el hemisferio derecho parecía tener un papel más importante en el caso de personas que hubieran adquirido su segundo idioma más tarde. En consecuencia, se ha supuesto que la lateralización no estaba del todo determinada desde el nacimiento, sino que podía verse modificada en las personas bilingües según la edad y el modo de adquisición de las lenguas. Además, también se ha sugerido que algunas actividades bastante automáticas, como contar o rezar, pudiesen tener una representación bilateral en el cerebro⁹⁸, en contraste con el papel dominante del hemisferio izquierdo en el procesamiento del lenguaje, de manera general.

No obstante, autores reconocidos como Loraine K. OBLER, Robert J. ZATORRE, Linda GALLOWAY y Jyotsna VAID (1982: 50), han advertido de que esta correlación que acabamos de comentar, entre el modo de adquisición del idioma y su posible lateralización cerebral, no se veía reflejada con claridad y que métodos erróneos de investigación habían podido producir, en realidad, resultados no significantes. En este sentido, parece ser que durante muchos estudios realizados sobre este tema, no se tuvo en cuenta el hecho de que los tests efectuados usaban palabras en un contexto artificial de producción de estas palabras, o sea, un laboratorio. Según estos autores, se hubiera debido de considerar esta situación como un factor aleatorio en la investigación, ya que podía haber producido artefactos en el desarrollo de estas mismas investigaciones. Además, también según dichos autores, *“La mayoría de los estudios (realizados) en el terreno de la lateralidad y el bilingüismo no han usado las estadísticas apropiadas para este propósito, y por lo tanto sus resultados no son, en*

⁹⁸ En lo que se refiere a actividades como contar o rezar, François GROSJEAN (1982: 249) opina que posiblemente se trate del único caso en el que un bilingüe no llegue a tener un control consciente sobre el idioma que está usando. En efecto, al realizar estas actividades, la persona bilingüe puede cambiar de lengua inconscientemente, o sea, sin darse cuenta siquiera de que está usando la otra lengua.

Jean BERKO-GLEASON (en R. D. LAMBERT y B. F. FREED, 1982: 21), por su parte, comenta estos posibles casos de representación bilateral en el cerebro. Señala que estas actividades rutinarias y automatizadas, como pueden serlo contar o rezar, suelen realizarse con más frecuencia en la lengua materna, aun estando el hablante inmerso de manera habitual en el entorno de una segunda lengua.

realidad, aplicables a nuevas baterías de estímulos”. (L. K. OBLER, R. J. ZATORRE, L. GALLOWAY y J. VAID, 1982: 50.)⁹⁹

Más adelante, en un artículo publicado en 1990 y titulado “Language lateralization in bilinguals: enough already!” (o “La lateralización del lenguaje en bilingües: ¡basta ya!”), Michel PARADIS¹⁰⁰, siguiendo la misma línea, intentó acabar con esta controversia afirmando que no se podía probar que existiesen más casos de lateralización del hemisferio derecho en bilingües que en monolingües, ya que tanto en personas bilingües como monolingües, dominaba el hemisferio izquierdo en la mayoría de los casos. En este sentido, M. PARADIS (1990) denunció el hecho de que, en su opinión, muchos psicolingüistas siguieran buscando diferencias en cuanto a lateralización entre monolingües y bilingües, cuando en realidad no la había. Este autor fue más lejos al afirmar que:

“Muchos autores que especulan sobre una mayor participación del hemisferio derecho se dan cuenta de que (e incluso lo mencionan explícitamente) las razones en las que la literatura basa tal presunción (hace que ésta) no es seria. (...) Pero, a pesar de esto, (estos) autores siguen adelante de todos modos”. (M. PARADIS, 1990: 579.)¹⁰¹

Por lo tanto, según dicho autor, este tipo de estudios sobre una posible mayor participación del hemisferio derecho en bilingües no debe servir de base a los investigadores en neuropsicología y tampoco se les debería recomendar en pedagogía, psiquiatría o terapias de lenguaje, ya que *“frente a resultados experimentales contradictorios y a la falta total de prueba clínica, la afirmación de una menor asimetría de la representación del lenguaje y/o de su procesamiento en bilingües es*

⁹⁹ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “The majority of studies in the field of laterality and bilingualism have not utilized appropriate statistics for this purpose, and therefore their results are not, strictly speaking, applicable to new sets of stimuli”. (OBLER, ZATORRE, GALLOWAY y VAID, 1982: 50.)

¹⁰⁰ M. PARADIS, 1990, “Language lateralization in bilinguals: enough already!”, en BRAIN AND LANGUAGE, Volume 39, Issue 4, November 1990, pg. 576-586 - citado en la bibliografía.

¹⁰¹ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “Most authors who speculate on a greater participation of the right hemisphere are aware of (and even explicitly mention) the reasons why the literature on which such a presumption is founded is not reliable. (...) But then authors go ahead anyway”. (PARADIS, 1990: 579.)

absolutamente infundada”. (M. PARADIS, 1990: 582.)¹⁰² Por consecuencia, M. PARADIS llega a la conclusión de que:

“El grado de dependencia en las estrategias (usadas) por el hemisferio derecho es función del estilo cognitivo individual (de cada uno), y no hay prueba de que este estilo esté más extendido entre bilingües que (entre) monolingües”. (M. PARADIS, 1990: 583.)¹⁰³

Como vemos, las informaciones parecen procesarse del mismo modo a nivel neurológico, tanto en monolingües como en bilingües y en realidad la lateralización del lenguaje en los dos grupos de individuos debe de ser bastante parecida. Por otra parte, desde hace tiempo, otra cuestión principal a nivel de organización cerebral se ha centrado en determinar si las unidades de las dos lenguas se almacenaban conjuntamente o al contrario separadamente.

En este terreno, los investigadores se han dividido principalmente entre los que apoyan la tesis de la independencia, o de las memorias separadas en el cerebro, y los que apoyan la tesis de la interdependencia, o de la memoria única. No obstante, otros también abogan por un sistema dual, en el que el sistema de memoria estaría separado según lenguas. Esto ocurriría en algunos tipos de bilingües o durante algunas tareas específicas, aunque esta concepción abierta igualmente admite que dicho sistema pudiese funcionar de manera única en otros casos u otros tipos de bilingües.

Según la primera tesis de la independencia, las memorias relativas a cada lengua estarían separadas y existirían dos zonas diferentes de almacenamiento mnemónico. El contacto entre las dos zonas se establecería por medio de un dispositivo conector permitiendo la traducción entre los dos léxicos. Al contrario, según la segunda tesis de la interdependencia, sólo existiría una memoria única y se tendría acceso a los dos sistemas léxicos por medio de un sistema conmutador.

¹⁰² Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“In the face of contradictory experimental results and the total absence of clinical evidence, the claim of lesser asymmetry of language representation and / or processing in bilinguals is absolutely unfounded (...)”*. (PARADIS, 1990: 582.)

¹⁰³ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“The extent of reliance on strategies of the right hemisphere is a function of individual cognitive style, and there is no evidence that this style is more prevalent among bilinguals than unilinguals”*. (PARADIS, 1990: 583.)

Sin embargo, J. F. HAMERS y M. BLANC (1983: 137) especifican que dichas tesis se refieren prioritariamente a la memoria semántica, de la que vimos anteriormente - véase el apartado 1. 1. 2. - que almacena el sentido de las palabras, fija nuestras representaciones del mundo exterior y nos permite conceptualizar. Según dicha primera tesis, la persona bilingüe tendría un doble sistema de almacenamiento semántico destinado a cada lengua e interrelacionado, pero pudiendo operar de manera independiente¹⁰⁴, mientras que según la segunda tesis, existiría un sistema de representación semántica único, junto a otro sistema destinado a la recopilación de la información no semántica. Por otra parte, como hemos comentado, también se defiende la existencia de un sistema dual de codificación de las representaciones mentales, según el esquema propuesto por C. BAKER (1996 / reed. 2003: 126) que hemos traducido y reproducimos a continuación, por su grado de plasticidad y adaptabilidad (véase la página siguiente).

Actualmente la tesis de la total independencia - según la cual las lenguas del bilingüe estarían localizadas en dos partes totalmente diferentes en el cerebro - parece haber sido rechazada. No obstante, independientemente de que aceptemos una tesis u otra, S. ROMAINE (1995, 2ª ed.: 91) señala que todavía no existe consenso general en el tema de la organización neuroanatómica en personas bilingües.

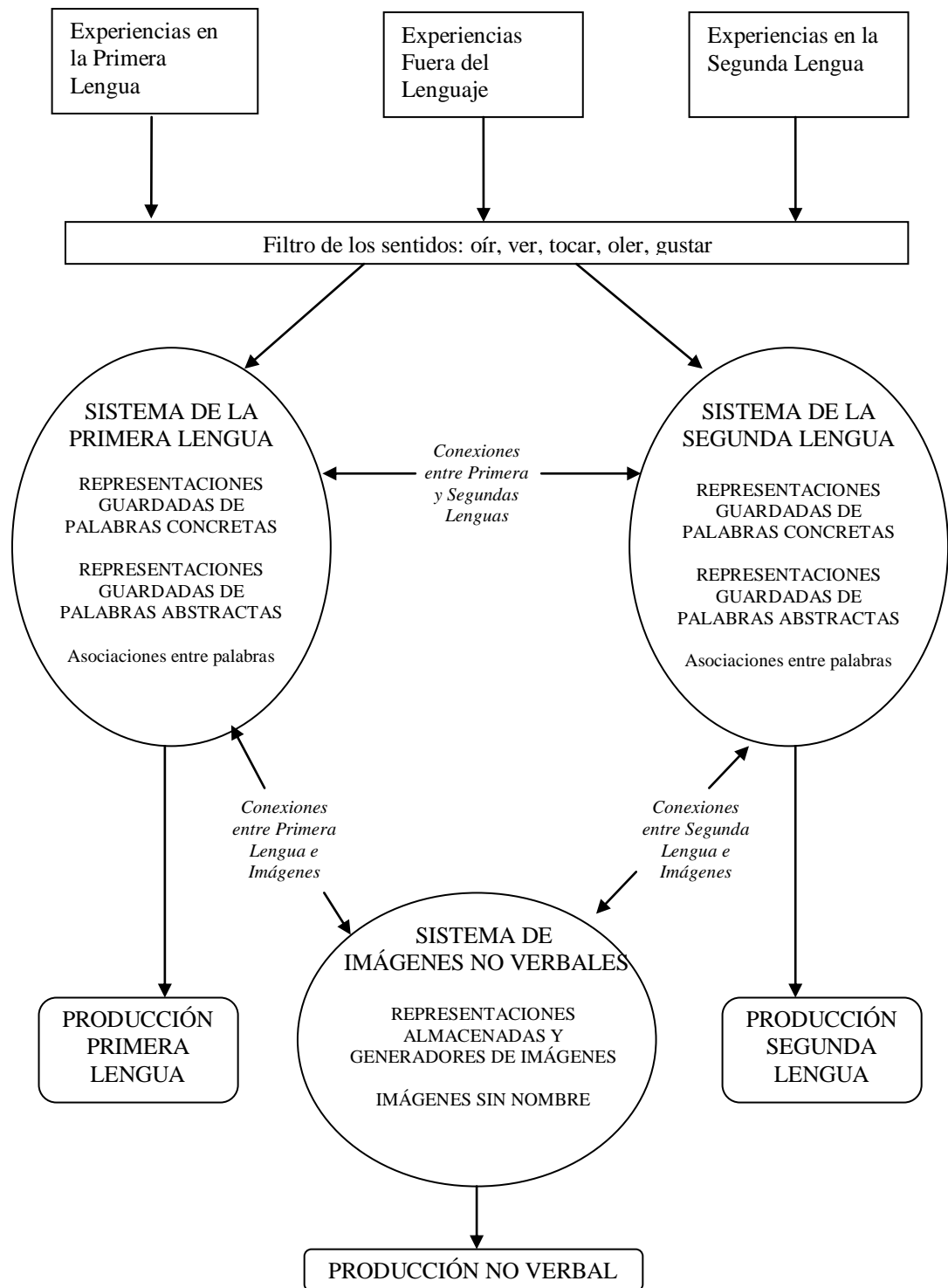
¹⁰⁴ Es, por ejemplo, la tesis defendida por François GROSJEAN y Michel PARADIS. Nos referimos en particular a la siguiente explicación de F. GROSJEAN (en A. M. B. (DE) GROOT y J. F. KROLL, 1997: 247) que admite - no sólo a nivel semántico - este doble sistema:

“Asumo que los bilingües tienen dos redes (representaciones, fonemas, palabras, etc.) (para) las lenguas que son a la vez independientes e interconectadas. Son independientes en el sentido de que le permiten al bilingüe hablar sólo un idioma, pero también son interconectadas, ya que (...) los bilingües pueden practicar el cambio de lengua y el préstamo con total soltura cuando hablan con otros bilingües. Esta opinión ha sido defendida desde hace tiempo por Paradis (...).”

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“I assume that bilinguals have two language networks (features, phonemes, words, etc.) that are both independent and interconnected. They are independent in the sense that they allow a bilingual to speak just one language, but they are also interconnected in that (...) bilinguals can code-switch and borrow quite readily when they speak to other bilinguals. This view has long been defended by Paradis (...).”* (GROSJEAN, en (DE) GROOT y KROLL, 1997: 247.)]

MODELO BILINGÜE DE CODIFICACIÓN DUAL

C. BAKER (1996 / reed. 2003: 126)¹⁰⁵



¹⁰⁵ El mismo Colin BAKER menciona que ha adaptado y simplificado el esquema original propuesto por Allan PAIVIO y Alain DESROCHERS (1980: 391) y Allan PAIVIO (en A. G. REYNOLDS, 1991: 119) - ambos citados en la bibliografía.

Por otra parte, se puede afirmar que nuestros conocimientos sobre la organización mental en personas bilingües se han modificado bastante desde hace poco - esencialmente desde principios de los años 90 del siglo pasado -, gracias a nuevas técnicas de investigación médica. En este sentido, recientes investigaciones sobre la comprensión y producción del lenguaje en bilingües, realizadas mediante aplicación de nuevas técnicas de imaginería médica de las neuronas, han permitido llegar a una imagen más coherente de la organización del lenguaje en el cerebro de las personas bilingües.

Estos nuevos avances médicos - que hemos comentado anteriormente en el apartado 1. 1. 4. - han permitido obtener precisas imágenes del cerebro, recurriendo a técnicas en general no invasivas, como lo son por ejemplo las imágenes sacadas por resonancia magnética nuclear funcional cerebral (IRMf) o las tomografías computerizadas por emisión de positrones (TEP). Estas técnicas llamadas “técnicas funcionales de imágenes de las neuronas” (del inglés, “*functional neuroimaging techniques*”) permiten producir imágenes de las neuronas del cerebro y pertenecen al campo de las investigaciones realizadas usando ‘neuroimágenes’ (del inglés, ‘*neuroimaging*’).

Según Jubin ABUTALEBI, Stefano F. CAPPÀ y Daniela PERANI (2001: 180), los estudios realizados combinando el uso de imágenes funcionales de las neuronas con la realización de tareas cognitivas experimentales han conseguido un real y mejor conocimiento de la organización y especialización funcional del cerebro humano, ya que estas nuevas técnicas permiten ver qué parte del cerebro se activa según la tarea solicitada y con qué intensidad. Estos estudios abren al mismo tiempo una nueva etapa en la investigación de la organización del lenguaje en personas sanas, o sea, no afectadas por patologías del lenguaje. Por ejemplo, según estos mismos autores, “*las áreas relacionadas con el procesamiento lingüístico en el cerebro humano normal parecen ser no sólo más extendidas de lo que se pensaba anteriormente, sino también menos fijadas*”. (J. ABUTALEBI, S. F. CAPPÀ, D. PERANI, 2001: 180.)¹⁰⁶

¹⁰⁶ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*The areas related to linguistic processing in the normal human brain appear to be not only more extended, but also less fixed than previously thought*”. (ABUTALEBI, CAPPÀ, PERANI, 2001: 180.)

Vimos anteriormente - véase el apartado 1. 3. 1. - que uno de los criterios definitorios del bilingüismo podía ser la frecuencia de uso y exposición a los idiomas. J. ABUTALEBI, S. F. CAPPÀ y D. PERANI (2001: 183) se han fijado en este criterio y comentan un estudio realizado por IRMF sobre la producción de lenguaje en adultos sanos, con varios niveles de competencia en cada lengua. Este estudio llega a la conclusión de que, cuando no se usa con regularidad un idioma, se tendría que recurrir a una red más amplia de neuronas para reactivarlo. No obstante, estos mismos autores añaden que los resultados obtenidos en dicho caso no son fáciles de interpretar, por una aparente falta de control de diferentes variables durante la investigación.

Otro criterio definitorio del bilingüismo también podía ser el nivel de competencia en los idiomas. J. ABUTALEBI, S. F. CAPPÀ y D. PERANI (2001: 184) igualmente refieren estudios que llegan a la conclusión de que - durante la producción de lenguaje - una misma red neuronal podría activarse, en el primer y en el segundo idioma, tanto en bilingües precoces como en bilingües más tardíos.¹⁰⁷ En resumen, en lo que se refiere a los estudios realizados con técnicas de imaginería sobre la producción de lenguaje en personas bilingües, J. ABUTALEBI, S. F. CAPPÀ y D. PERANI (2001: 184 / 2005: 497)¹⁰⁸ llegan a una interesante observación que contradice y deja desfasados muchos estudios más antiguos, principalmente realizados en los años ochenta del pasado siglo y que hemos comentado anteriormente. En efecto, según dichos autores:

“Cogidos conjuntamente, estos resultados parecen indicar que haber llegado a (un nivel de) competencia (en el idioma), y quizá (el grado de) exposición a la lengua, podría ser más importante que la edad de adquisición como (factor) determinante en la representación cerebral de los idiomas en bilingües/políglotas”. (J. ABUTALEBI, S. F. CAPPÀ, D. PERANI, 2001: 184.)¹⁰⁹

¹⁰⁷ Comentamos anteriormente - en el apartado 1. 1. 4. - unas conclusiones parecidas a las que también llegaron trabajos realizados con técnicas de imaginería y referidos por B. KÖPKE (2004: 11).

¹⁰⁸ Es interesante notar que dichos autores siguen manteniendo esta misma opinión años más tarde (2005) y comentan además la existencia de coherentes estudios realizados desde entonces sobre el tema - artículo citado en la bibliografía.

¹⁰⁹ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“Taken together, these findings appear to indicate that attained proficiency, and maybe language exposure, might be more important than age of acquisition as a determinant of the cerebral representation of languages in bilinguals/polyglots”.* (ABUTALEBI, CAPPÀ, PERANI, 2001: 184.)

Por otra parte, otros estudios realizados con neuroimágenes y estudiando esta vez la comprensión de lenguas en personas bilingües, también apuntan a que el desarrollo de la competencia de lenguaje va asociado con la presencia de un procesador de red neuronal dentro de las áreas dedicadas al lenguaje. Este procesador parece ser el mismo para los dos idiomas - independientemente de la edad de adquisición de estas lenguas - si el nivel de competencia es muy alto en estas lenguas (J. ABUTALEBI, S. F. CAPP, D. PERANI, 2001: 186-187 / 2005: 504).

En lo que se refiere específicamente al bilingüismo precoz - en el caso de que la persona haya recibido los mismos impulsos y practicado igualmente los dos idiomas desde el nacimiento -, también encuentran que un solo y mismo mecanismo neuronal parece ser el responsable del procesamiento de las dos lenguas. Por lo tanto, no habría diferencias a nivel de activación de las zonas cerebrales, tanto en el caso de bilingües muy precoces como en el caso de bilingües tardíos, si estos dos grupos han podido llegar a un alto nivel de competencia en los dos idiomas (J. ABUTALEBI, S. F. CAPP, D. PERANI, 2005: 506).

Finalmente, J. ABUTALEBI, S. F. CAPP y D. PERANI llegan a la siguiente aserción: *“Lo que podríamos concluir de estos estudios es el hecho de que el cerebro bilingüe no se puede considerar como la suma de dos sistemas monolingües de lenguaje, es más bien un único y complejo sistema neuronal, el cual puede ser distinto en casos individuales”*. (J. ABUTALEBI, S. F. CAPP, D. PERANI, 2001: 188.)¹¹⁰ Al respecto, cabe señalar que dichas conclusiones, sacadas mediante recientes estudios funcionales cerebrales, apoyan opiniones más antiguas que hemos comentado anteriormente - véase el apartado 1. 3. 1. -, presentadas por varios especialistas del bilingüismo, en especial F. GROSJEAN (en G. LÜDI, 1987: 116).

Como acabamos de ver, desde la aparición de nuevas técnicas de estudio con imágenes de las neuronas, ya no se trata de intentar determinar, con más o menos resultados, el tipo de lateralización o posible bilateralización a nivel de organización cerebral en los bilingües. Se trata más bien de saber - según las recientes investigaciones

¹¹⁰ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“What we may conclude from these studies is the fact that the bilingual brain cannot be considered as the sum of two monolingual language systems, but is rather a unique and complex neural system which may differ in individual cases”*. (ABUTALEBI, CAPP, PERANI, 2001: 188.)

realizadas en personas bilingües no padeciendo disfunciones del lenguaje - cómo se almacenan y organizan las lenguas en el cerebro. Poder visualizar cómo y dónde se activan las lenguas y cómo son accesibles en el momento de la recepción y producción de discurso nos ayuda, sin duda, a conocer mejor el tipo de organización mental existente en personas bilingües y plurilingües.

1. 3. 4. Tipología de las diferentes categorías de bilingüismo

En un deseo de claridad, varios autores decidieron clasificar los diferentes tipos de bilingüismo existentes. U. WEINREICH (1953 / 6ª ed. 1968: 9-11 y trad. al español 1974: 34-37) fue el primero en referirse a autores que habían tipificado el bilingüismo en varias categorías, en base a los conocimientos de aquella época sobre la relación entre lenguaje y pensamiento y su posible organización a nivel mental - véase igualmente el apartado anterior -. En relación con el modo de adquisición de cada idioma, U. WEINREICH distingue, a nivel teórico, entre tres posibles tipos de bilingüismo: el ‘bilingüismo coordinado’ (o tipo A), el ‘bilingüismo compuesto’ (o tipo B) y un tipo intermedio - subtipo del bilingüismo coordinado - llamado ‘bilingüismo sub-ordinativo’ o también ‘bilingüismo sub-coordinado’ (o tipo C).

Según esta ya clásica distinción, los bilingües del tipo A - o coordinado - han adquirido sus lenguas en contextos separados (primero una lengua y luego otra), lo que implica que las palabras de los idiomas estén separadas a nivel organizativo en el cerebro y que cada palabra tenga para estas personas un significado particular. Por ejemplo, U. WEINREICH (1953 / 6ª ed. 1968: 9 y trad. al español 1974: 34) explica que, en el caso de personas bilingües en inglés y ruso, la palabra ‘book’ en inglés tiene su propio significado y que el equivalente ruso ‘kníga’ tiene por su parte otro significado específico. En este primer caso, se creía que diferentes sistemas conceptuales se habían desarrollado y mantenido para cada idioma a nivel cerebral.

Al contrario, los bilingües del tipo B - o compuesto -, han adquirido las dos lenguas en el mismo contexto (por ejemplo, coinciden dos idiomas en el hogar familiar de un niño), lo cual hace posible que cada palabra corresponda a la misma realidad y

tenga el mismo significado. De esta manera, en el segundo caso, se abogaba hacia una representación fusionada de los idiomas en el cerebro, que permitía que un mismo concepto se pudiese expresar de dos maneras. Mientras en el caso A los idiomas son independientes en su funcionamiento, en el caso B son interdependientes.

Por otra parte, en el tercer caso, los bilingües del tipo C - o sub-coordinado - no tienen el mismo nivel de competencia en cada idioma e interpretan las palabras de la lengua de menos nivel según las palabras de la lengua de más nivel. En este sentido, el idioma dominante actúa como filtro del otro idioma. Volviendo al ejemplo del inglés y del ruso, si el ruso es el idioma de menos nivel (o también el más recientemente estudiado) la palabra 'kníga' estará asociada con la palabra 'book' y se referirá al significado que la persona tiene de la palabra en inglés, en este caso el idioma de más nivel.

En resumen, los bilingües coordinados tendrían dos tipos de significados y dos modos de expresión, mientras los bilingües compuestos sólo tendrían un tipo de significado con dos modos de expresión y los bilingües sub-coordinados tendrían la unidad de significado del primer idioma y dos modos de expresión, o sea, el modo de expresión de la primera lengua y el de la segunda, aprendida por medio del primer idioma.

Al año siguiente, Susan M. ERVIN y Charles E. OSGOOD (1954: 139-140) modificaron esta distinción propuesta por U. WEINREICH y combinaron los tres tipos de bilingües en dos, agrupando los tipos A y C anteriormente mencionados en una única categoría de bilingües coordinados. De esta manera, sólo quedaban las categorías de bilingües coordinados y bilingües compuestos. Además, S. M. ERVIN y C. E. OSGOOD se centraron en la representación cognitiva de las unidades semánticas - mientras U. WEINREICH incluía en su distinción tripartida todos los aspectos del lenguaje, o sea, fonología, léxico y sintaxis - y procuraron determinar el modo de adquisición de los idiomas y su uso, según los dos casos. Lógicamente, consideraron cómo se podía llegar a pertenecer a un tipo u otro de bilingüismo, lo que les llevó a preguntarse en qué contexto se había adquirido cada idioma y cómo se usaba cada lengua.

En este sentido, según S. M. ERVIN y C. E. OSGOOD (1954: 140), el bilingüismo coordinado se desarrolla en contextos separados, en los que el uso de cada idioma raramente se pueda intercambiar (por ejemplo, en el caso de un niño, se usa una lengua en casa y otra en el colegio y en el caso de un adulto, se usa la segunda lengua en el trabajo). Al contrario, el bilingüismo compuesto corresponde a un contexto de fusión en el uso de cada idioma (por ejemplo, se estudia una segunda lengua en el sistema académico con el método indirecto que recurre frecuentemente a la traducción¹¹¹ o, en otro contexto, el mismo proceso ocurre cuando se usan los dos idiomas en las mismas situaciones - se hablan dos idiomas en la misma casa cambiando constantemente, desde pequeño, de una lengua a otra -).

Como hemos comentado anteriormente, los bilingües compuestos atribuyen el mismo significado a un nombre o expresión en los dos idiomas, mientras los bilingües coordinados le atribuyen un significado diferente o parcialmente diferente, según esta nueva clasificación. Además, según S. M. ERVIN y C. E. OSGOOD (1954: 141), los bilingües se clasifican, en función de diferencias personales, según un continuum que va desde un primer extremo en el que se sitúa un tipo de bilingüismo compuesto puro, hasta el otro extremo en el que se ubica otro tipo de bilingüismo coordinado puro.

Más adelante, esta distinción entre bilingüismo coordinado y compuesto ha sido bastante criticada, sacándola fuera de su contexto original que sólo se refería a la relación entre lenguaje y pensamiento a nivel de organización semántica en personas bilingües. De hecho, J. F. HAMERS y M. BLANC (1983: 24) señalan que, de manera errónea, se ha creído que dicha distinción también se podía aplicar para diferenciar grados de competencia entre bilingües o diferencias según la edad o el contexto de adquisición de los idiomas. Dichos autores subrayan que, cogidos individualmente, no se puede apreciar una correspondencia real entre el tipo de representación cognitiva del bilingüe y la edad de adquisición de los idiomas. Además, como hemos comentado, no hay que olvidar que estas dos categorías de bilingües representan extremos, ya que cada bilingüe es más o menos compuesto o coordinado y estas mismas variaciones también pueden reflejar diferencias según el tipo de léxico considerado.

¹¹¹ Una tarea típica de este método formal es aprender listas de vocabulario con su correspondiente significado en el otro idioma.

Por su parte, J. F. HAMERS y M. BLANC (1983: 27 / 446), siguiendo la idea de que los bilingües no forman un grupo homogéneo¹¹², han ordenado los diferentes tipos de bilingües según sus dimensiones psicológicas, distinguiendo cinco agrupaciones diferentes, básicamente clasificadas según la edad de adquisición (en la infancia o precoz, en la adolescencia y en la edad adulta), el modo de adquisición (simultáneo o consecutivo) o según diferentes sistemas relacionados entre ellos (bilingüe aditivo o sustractivo, equilibrado o dominante, compuesto o coordinado) y sus diferencias a nivel cultural. Además, especifican - y compartimos del todo su opinión - que *“una tipología sólo nos parece útil en la medida en que una nueva repartición de la realidad permita comprender mejor el funcionamiento de los mecanismos psicológicos, sociológicos y lingüísticos que intervienen en las situaciones de contacto de lenguas”*. (J. F. HAMERS y M. BLANC, 1983: 16.)¹¹³

Aclaremos anteriormente - véase el apartado 1. 3. 1. - que estos dos autores (J. F. HAMERS y M. BLANC, 1983: 21) diferencian los conceptos de ‘bilingüalidad’ y ‘bilingüismo’. La ‘bilingüalidad’ se refiere a unos estados psicológicos de la persona bilingüe, relacionados con el uso de dos sistemas lingüísticos diferentes. El ‘bilingüismo’, por su parte, remite a unos factores puramente lingüísticos. Incluye en sí mismo el concepto de ‘bilingüalidad’, cuando se refiere al estado de la persona bilingüe (se habla entonces de ‘bilingüismo individual’), pero también se aplica a una comunidad en la que están en contacto dos lenguas (en este segundo caso, se trata de ‘bilingüismo de sociedad’).

Cabe notar que J. F. HAMERS y M. BLANC (1983) no son los primeros en hablar de ‘bilingüalidad’, ya que por ejemplo W. E. LAMBERT (1967: 100)¹¹⁴ ya había usado con anterioridad dicha terminología. No obstante, dicho término se impuso con el reconocido trabajo de J. F. HAMERS y M. BLANC, *Bilingualité et bilinguisme* -

¹¹² También es la idea defendida por Michel PARADIS (véase, por ejemplo, M. PARADIS, en A. M. B. (DE) GROOT y J. F. KROLL, 1997: 348).

¹¹³ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“(…) une typologie ne nous paraît utile que dans la mesure où un nouveau découpage de la réalité permet de mieux appréhender le fonctionnement des mécanismes psychologiques, sociologiques et linguistiques mis en œuvre dans les situations de contact des langues”*. (HAMERS y BLANC, 1983: 16.)

¹¹⁴ De hecho, Wallace E. LAMBERT también es autor del prólogo del libro de J. F. HAMERS y M. BLANC (1983).

Bilingüidad y bilingüismo - (1983) y sus posteriores ediciones en inglés totalmente revisadas (1989 y 2000, con reediciones posteriores). Hemos traducido y reproducimos a continuación su tabla sinóptica sobre las dimensiones psicológicas de la bilingüidad, por su interés y claridad (véase la página siguiente).

TABLA SINÓPTICA DE LAS DIMENSIONES PSICOLÓGICAS DE LA BILINGÜALIDAD

J. F. HAMERS y M. BLANC (1983: 27)

Dimensiones de análisis		Explicaciones
A. Según la relación entre lenguaje y pensamiento	1. bilingüalidad compuesta	unidad L1 / equivalente L2 } unidad conceptual
	2. bilingüalidad coordinada	unidad L1 = unidad conceptual I equivalente L2 = unidad conceptual II
B. Según el nivel de competencia conseguido en los dos idiomas	1. bilingüalidad equilibrada	competencia L1 = competencia L2
	2. bilingüalidad dominante	competencia L1 > competencia L2 (con variaciones en el grado de predominio)
C. Según la edad de adquisición de los dos idiomas	1. bilingüalidad precoz	L2 se adquiere durante la infancia y está adquirida antes de los 10/11 años L A y L B = lenguas maternas L1 = lengua materna L2 adquirida entre los 4/5 y los 10/11 años
	- simultánea	
	- consecutiva	
	2. bilingüalidad de adolescencia	L2 adquirida entre los 10/11 y los 16/17 años
	3. bilingüalidad de edad adulta	L2 adquirida después de los 16/17 años
D. Según las relaciones entre estatutos socio-culturales en los dos idiomas	1. bilingüalidad aditiva	L1 y L2, socialmente valorizadas, papel complementario → desarrollo armonioso de la bilingüalidad
	2. bilingüalidad sustractiva	L2 valorizada en detrimento de L1, papel competitivo → L2 se adquiere en detrimento de lo adquirido en L1
E. Según la pertenencia e identidad cultural	1. bilingüalidad bicultural	Doble pertenencia cultural e identidad bicultural
	2. bilingüalidad monocultural en la L1	Pertenencia e identidad cultural sólo en la L1
	3. bilingüalidad aculturada a la L2	Pertenencia cultural a la L2 Identidad cultural ajustada a la L2
	4. bilingüalidad aculturada anómica	Indecisión en cuanto a pertenencia cultural Identidad cultural mal establecida

J. F. HAMERS y M. BLANC (1983: 23-26) comentan esta tabla sinóptica según sus dimensiones de análisis. De esta manera, señalan que la noción de competencia permite tener en cuenta el carácter relativo de la bilingüalidad, al relacionar dos competencias lingüísticas, una en cada lengua. La terminología ‘bilingüe equilibrado’ (del inglés, ‘*balanced bilingual*’) y ‘bilingüe dominante’ (o ‘*dominant bilingual*’) es de W. E. LAMBERT (1955: 198). El ‘bilingüe equilibrado’ posee una competencia equivalente en las dos lenguas¹¹⁵, mientras el ‘bilingüe dominante’ tiene un nivel de competencia superior en una de las dos lenguas, a menudo la lengua materna. Además, según J. F. HAMERS y M. BLANC (1983: 181-182 / 206), un ‘bilingüe perfectamente equilibrado’ puede ser reconocido como hablante nativo en sus dos lenguas y por lo tanto - aunque no siempre - ser admitido como tal por las dos comunidades. No es el caso del ‘bilingüe no equilibrado’ o ‘dominante’, aunque haya llegado a un nivel de competencia muy alto en la L2, ya que presenta algunas características, por ejemplo el acento, que le hacen pasar - salvo en algunos pocos casos¹¹⁶ - por un hablante no-nativo.

Otra manera de clasificar la bilingüalidad es distinguirla según la edad de adquisición de las lenguas, combinándola con otros datos como el contexto de adquisición de los idiomas y el uso de cada lengua. En este sentido, edad de adquisición y contexto suelen estar unidos. La adquisición precoz de dos idiomas ocurre a menudo en un contexto familiar común, en el que dos lenguas maternas se desarrollan a la vez, de ahí la denominación ‘bilingüalidad precoz simultánea’. Se da el caso, por ejemplo, cuando el padre y la madre tienen una lengua materna diferente y la usan con el niño, desde el principio del proceso de adquisición del lenguaje.¹¹⁷ La ‘bilingüalidad precoz consecutiva’ es diferente, ya que el niño adquiere una segunda lengua temprano en su infancia, aunque después de haber adquirido su lengua materna. La adquiere, por ejemplo, en el contexto escolar, después de haber aprendido la primera lengua en el contexto familiar.

¹¹⁵ No obstante, J. F. HAMERS y M. BLANC (1983: 23 y 447) precisan que la ‘bilingüalidad equilibrada’ es un estado de equilibrio al que se ha llegado, entre los dos niveles de competencia en los dos idiomas y no es necesariamente sinónimo de un nivel de competencia muy elevado en las dos lenguas.

¹¹⁶ Para más aclaración, véase por ejemplo Alan DAVIES (2003), así como Kenneth HYLSTENSTAM y Niclas ABRAHAMSSON (2000).

¹¹⁷ En el caso de ‘bilingüalidad precoz simultánea’, J. F. HAMERS y M. BLANC (1983: 75) también hablan de ‘bilingüalidad como lengua materna’ (del inglés, ‘*bilingualism as a first language*’).

Además, la ‘bilingüalidad de infancia’ - con sus dos formas - se distingue de la ‘bilingüalidad de adolescencia’ y de la ‘bilingüalidad de edad adulta’. Esta división según la edad de aprendizaje de las lenguas se apoya en la ‘Hipótesis del Período Crítico’ de adquisición (del inglés, ‘*Critical Period Hypothesis*’ o *CPH*), también llamado ‘período sensible’ de adquisición (o ‘*sensitive period*’).¹¹⁸ El primero en formular esta teoría fue Eric H. LENNEBERG (1967 / trad. al español 1975) al afirmar que:

“(...) la adquisición automática a partir de una mera exposición a un lenguaje dado parece desaparecer después de esta edad [la pubertad], y las lenguas extranjeras han de enseñarse y aprenderse mediante un esfuerzo consciente y trabajoso. Los acentos extranjeros no pueden superarse fácilmente después de la pubertad. Sin embargo, una persona puede aprender a comunicarse en una lengua extranjera a la edad de cuarenta años. Esto no incomoda nuestra hipótesis básica (...)”. (E. H. LENNEBERG, 1975: 206.)¹¹⁹

Como vemos, parece existir un período tras el cual la adquisición de una nueva lengua ya no sería tan perfecta, en particular en lo que se refiere al dominio de la morfosintaxis y la fonología. Es lo que sintetiza M. PARADIS (1998) al afirmar que: “*La gramática implícita de los que aprenden un idioma en una edad tardía será, probablemente más de este modo que de otro, diferente de la de los hablantes nativos monolingües, en el sentido de que contendrá fonemas y/o reglas fonológicas apartadas de la norma monolingüe (de esta manera se percibirá que estos hablantes hablan con un acento extranjero), así como rasgos morfológicos y sintácticos diferentes (a la*

¹¹⁸ J. F. HAMERS y M. H. A. BLANC (1989 / 2ª ed. rev. 2000, reed. 2005: 75-76) señalan que algunos autores prefieren hablar de un período sensible de adquisición, más que de un período crítico, considerándolo como un período de desarrollo durante el cual debería haber una receptividad más grande para las lenguas. - Citan a S. OYAMA, 1979, “The concept of the sensitive period in developmental Studies”, en MERILL PALMER QUARTERLY: JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY, Vol. 25, Wayne State University Press, Detroit - MI (USA), pg. 83-103.

¹¹⁹ Traducción por la edición española de la siguiente cita original: “*(...) automatic acquisition from mere exposure to a given language seems to disappear after this age [puberty], and foreign languages have to be taught and learned through a conscious and labored effort. Foreign accents cannot be overcome easily after puberty. However, a person can learn to communicate in a foreign language at the age of forty. This does not trouble our basic hypothesis (...)”.* (LENNEBERG, 1967: 176.) - El subrayado es nuestro y tiene por finalidad indicar una palabra en cursiva en la versión original.

norma)”. (M. PARADIS, en R. SINGH, 1998: 214.)¹²⁰ En este sentido, cuando un idioma ha sido aprendido en una edad ya adulta o cercana a esta edad, frecuentemente se nota un acento extranjero - diferente, por su parte, de un acento regional, social o étnico, como justamente subrayan J. F. HAMERS y M. BLANC (1983: 181) -, prueba de una adquisición imperfecta a varios niveles fonológicos.¹²¹

No obstante, la ‘Hipótesis del Período Crítico’ ha sido muy criticada.¹²² De un lado, conviene distinguir entre la adquisición de una L1 o una L2 y precisar que E. H. LENNEBERG (1967 / trad. al español 1975), en su formulación original de la CPH, sólo se refería a la adquisición y dominio de una segunda lengua¹²³ y no a la capacidad de adquisición del lenguaje en general. De otro lado, también se han formulado serias

¹²⁰ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*The implicit grammar of late acquirers will, more likely than not, be different from that of unilingual native speakers in that it will contain phonemes and/or phonological rules that are deviant with respect to the unilingual norm (so that such speakers will be perceived as speaking with a foreign accent), as well as some deviant morphological and syntactic features*”. (PARADIS, en SINGH, 1998: 214.)

¹²¹ A este respecto, Roy C. MAJOR (2001) explica detalladamente las causas de la existencia de un ‘accento extranjero’. R. C. MAJOR (2001: 12) recuerda que dominar la fonología de una lengua implica combinar correctamente cuatro aspectos o niveles divididos entre (a), (b), (c) y (d): (a) agrupa los segmentos individuales o sonidos de una lengua; (b) se refiere a combinaciones de segmentos para formar sílabas; (c) es la prosodia - acentuación, ritmo, tono, entonación - y (d) conforma el acento global del hablante. El ‘accento extranjero’, también llamado ‘accento no-nativo’, es el resultado de un imperfecto dominio de (a), (b) o (c), ya que uno domina uno o dos de estos tres niveles, aunque no los tres. - véase R. C. MAJOR (2001: 12-20) para más aclaración.

¹²² Es lo que opina, entre otros, David SINGLETON (2001: 77) refiriéndose a la adquisición de una segunda lengua: “*La idea de que haya un factor edad en el desarrollo del lenguaje ha sido durante mucho tiempo y sigue siendo un tema acaloradamente debatido*”.

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*The idea that there is an age in language development has long been and continues to be a hotly debated topic*”. (SINGLETON, 2001: 77.)]

K. HYLSTENSTAM y N. ABRAHAMSSON (2000: 150), por su parte, igualmente afirman que: “*Algunos temas de investigación parecen ser objeto de eternos debates y conflictos. En el terreno de la adquisición de una segunda lengua, la existencia de factores condicionantes de maduración, o - según una formulación específica - la existencia de un período crítico para la adquisición del lenguaje, pertenece a esta categoría*”.

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*Some research topics seem to be the object of eternal debates and conflicts. In the area of second language acquisition, the existence of maturational constraints, or - in a specific formulation - the existence of a critical period for language acquisition, belongs to this category*”. (HYLSTENSTAM y ABRAHAMSSON, 2000: 150.)]

¹²³ Aun así, M. S. SCHMID y K. DE BOT (en A. DAVIES y C. ELDER, 2004: 219) advierten de que “*(...) hoy en día, la influencia de la edad en la adquisición de una segunda lengua es todavía muy dudosa*”.

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*(...) today, the influence of age on second language acquisition is still very much in doubt*”. (SCHMID y DE BOT, en DAVIES y ELDER, 2004: 219.)]

críticas en cuanto a la existencia propia de este período y - si es que existe realmente - los investigadores discrepan cuando se trata de determinar la edad en la que podría empezar y terminar.

Por una parte, ha quedado comprobado que la plasticidad cerebral se reduce - aunque también parece no acabarse del todo - con la edad, ya que el crecimiento dendrítico de las neuronas en las zonas cerebrales dedicadas a la memoria implícita a nivel de lenguaje se termina, o al menos se reduce¹²⁴, del mismo modo que se completa la mielinización que corresponde al recubrimiento con una membrana de las conexiones entre las neuronas. Por otra parte, últimamente, varios estudios a menudo realizados con nuevas técnicas de imaginería han llegado a la conclusión de que la lateralización cerebral está completada mucho antes de la pubertad.¹²⁵ En consecuencia, si existe un período crítico desde un punto de vista biológico, éste podría situarse mucho antes de la pubertad, concretamente en torno a los seis o siete años de edad, según varios autores¹²⁶, aunque como acabamos de señalar no existe consenso al respecto.

Volviendo a la tabla propuesta por J. F. HAMERS y M. BLANC (1983: 25) y refiriéndose al desarrollo cognitivo del niño cuando se usan dos lenguas en una misma comunidad - véase igualmente el apartado 1. 3. 2 -, dichos autores precisan que el tipo de bilingüalidad resultante del contacto de lenguas¹²⁷ no sólo dependerá de la edad de adquisición de las lenguas, sino también del entorno socio-cultural y del estatuto que tienen los dos idiomas en la comunidad considerada. En este sentido, los términos ‘bilingüismo aditivo’ (‘additive bilingualism’) y ‘bilingüismo sustractivo’ (‘subtractive

¹²⁴ Conviene reconsiderar la idea de que la reserva de neuronas es agotable, ya que en la última década se ha comprobado que algunas regiones del cerebro siguen produciendo neuronas. Nos referimos en particular a las explicaciones de Serge LAROCHE (2010: 76) al respecto: “(...) *la investigación reciente revela otro modo de plasticidad cerebral. En efecto, ciertas regiones siguen siendo capaces de formar, en el adulto, nuevas neuronas durante toda la vida, lo que se opone al dogma que ha prevalecido mucho tiempo, según el cual nuestro depósito de neuronas estaba determinado desde nuestro nacimiento. A finales de los años noventa, varios equipos demostraron que determinada neurogénesis se desarrollaba a lo largo de toda la vida: la producida en el bulbo olfativo o el giro dentado del hipocampo. La formación de células nerviosas por divisiones celulares no sería, pues, exclusiva de la construcción del cerebro durante el desarrollo*”.

¹²⁵ Para más información, véase B. KÖPKE (2004: 9).

¹²⁶ Nos referimos a las explicaciones de K. HYLTENSTAM y N. ABRAHAMSSON (2000: 157).

¹²⁷ En su glosario, J. F. HAMERS y M. BLANC (1983: 449) también definen el ‘contacto de lenguas’ como caracterizado por la “*presencia simultánea de dos o varias lenguas a un nivel individual (...), interpersonal o societal (...)*”. - La traducción es nuestra.

bilingualism’) que también son de W. E. LAMBERT (1974: 25)¹²⁸ reflejan dos realidades diferentes. Si se valoran las dos lenguas, el niño se beneficiará de esta situación a nivel cognitivo y podrá desarrollar una ‘bilingüalidad aditiva’, correspondiente a un desarrollo equilibrado de la bilingüalidad. No obstante, si esta situación no se da y la lengua materna está desvalorizada en el contexto socio-cultural del niño, éste podrá encontrarse limitado en su desarrollo cognitivo y - en situación de desventaja cognitiva - desarrollar su segunda lengua a expensas de la primera. Se hablará entonces de ‘bilingüalidad sustractiva’.

Este tipo de ‘bilingüalidad sustractiva’ también se ha relacionado con el ‘semilingüismo’ - como comentamos anteriormente en el apartado 1. 3. 2. -, caracterizado por el hecho de que una persona muestra deficiencias en el terreno lingüístico y no consigue llegar al nivel de un hablante nativo en ninguna de sus dos lenguas, quedándose en un estado incompleto de desarrollo y dominio del lenguaje a nivel cognitivo. Dicho fenómeno puede ocurrir cuando el entorno del niño desvaloriza su lengua materna a favor de otra lengua dominante socialmente más prestigiosa.

Esta situación nos remite al concepto sociolingüístico de ‘diglosia’¹²⁹, primeramente desarrollado por Charles A. FERGUSON (1959: 336). La diglosia caracteriza una situación lingüística relativamente estable en la que dos variedades de una ‘misma’ lengua se usan de forma sistemática y manera complementaria en una comunidad de hablantes. Esta definición también abarca la coexistencia de dos idiomas distintos, una de las dos lenguas gozando de mayor prestigio socio-cultural que la otra, mientras cada lengua se usa para situaciones sociales bien diferenciadas. Además, C. A. FERGUSON (1959: 327) distingue entre una variedad formal y alta de la lengua (llamada H, del inglés ‘High’) y otra variedad informal y baja (llamada L, del inglés ‘Low’). La variedad H se estudia a nivel escolar y se usa sobre todo para la comunicación escrita. De esta manera, H no se suele usar en conversaciones informales, ya que se usa L.

¹²⁸ Véase el apartado 1. 3. 2. al respecto.

¹²⁹ Del griego antiguo, ‘*díGLOSSOS*’, significando ‘de dos lenguas’ o ‘bilingüe’. El término se transcribió inicialmente al francés, como ‘*diglossie*’.

Más adelante, Joshua A. FISHMAN (1967) extendió esta definición de la diglosia al uso complementario e institucionalizado de dos idiomas distintos en una comunidad lingüística y John J. GUMPERZ (1971) lo amplió a las sociedades multilingües, añadiendo al término una posible acepción sociopolítica. En la actualidad, según F. GROSJEAN (1982: 132), dicho concepto se aplica tanto en el caso de coexistencia de diferentes idiomas, como de diferentes dialectos o de diferentes variedades sociales de una misma lengua, cuando se hablan en una misma comunidad de hablantes y reúnen las características anteriormente mencionadas.¹³⁰

Volviendo de nuevo a la tabla propuesta y comentada por J. F. HAMERS y M. BLANC (1983: 25-26), dichos autores aclaran finalmente que también se puede clasificar a los bilingües según su identidad y pertenencia culturales. En este sentido, el ‘bilingüe cultural’ se identifica positivamente con los dos grupos culturales a los que pertenece, al mismo tiempo que está reconocido y aceptado por cada comunidad. Su identidad cultural se adapta a las dos culturas¹³¹ y desde un punto de vista afectivo, se encuentra en una situación aventajada, al igual que le puede beneficiar a una persona - desde el enfoque cognitivo - encontrarse en la situación de ‘bilingüalidad aditiva’. No obstante, una persona puede ser bilingüe sin ser bicultural, manteniendo la identidad cultural de su grupo de pertenencia. En este caso se hablará de ‘bilingüalidad monocultural’ en la primera lengua.

Por otra parte, la identidad cultural también se modifica y una persona puede decidir adoptar la identidad cultural de otra comunidad, o sea, reivindicar una nueva pertenencia cultural. Se hablará entonces de ‘bilingüalidad aculturada’ a los aspectos de la segunda lengua. Por último, puede ser que una persona intente adoptar la cultura de

¹³⁰ Otros investigadores también conciben el término en su sentido más amplio. Es el caso de Georges LÜDI y Bernard PY (1986: 22-23 / 3ª ed. rev. 2003: 15) que dan de la diglosia una definición muy acertada, en nuestra opinión: *“Podrá haber diglosia dentro de cualquier grupo social que se caracterice por la existencia de una red comunicativa en la cual dos lenguas asumen unas funciones y unos papeles sociales distintos. Esto nos permitirá hablar, en el ámbito de una población de migrantes, de diglosia intrafamiliar. En última instancia, hasta un individuo puede ser diglósico”*.

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“Il pourra y avoir diglossie au sein de tout groupe social caractérisé par l’existence d’un réseau communicatif dans lequel deux langues assument des fonctions et des rôles sociaux distincts. Cela nous permettra de parler, dans le cadre de la population de migrants, de diglossie intrafamiliale. A la limite, même un individu peut être diglossique”*. (LÜDI y PY, 1986: 22-23 / 3ª ed. rev. 2003: 15.)]

¹³¹ Definimos los conceptos de ‘cultura’ y ‘biculturalidad’ / ‘biculturalismo’ en el apartado 1. 3. 6..

su segunda lengua sin conseguirlo del todo y que no pueda, en realidad, reivindicar su pertenencia a ninguna de las dos culturas. En este caso, la aculturación lleva a una situación anómica de bilingüalidad.

Posteriormente se han realizado más tipologías del bilingüismo. Por ejemplo, Charlotte BURCK (2005: 16) especifica que los ‘bilingües compuestos’ que han adquirido simultáneamente varios idiomas desde la infancia - y en este sentido poseen varias lenguas maternas - también se pueden denominar ‘polilingües’, mientras los ‘bilingües coordinados’ que hayan aprendido más adelante otro idiomas se llamarían ‘poliglotas’. Li WEI (2000 / 2ª ed. 2007: 6-7), por su parte, reseña hasta treinta y siete categorías de bilingües. Su clasificación es interesante y hace constar varias denominaciones para el mismo tipo de bilingües, lo cual ayuda a clarificar varios conceptos. Por ejemplo, queda patente que un ‘bilingüe tardío’ (del inglés, ‘*late bilingual*’) es lo mismo que un ‘bilingüe realizado’ (del inglés, ‘*achieved bilingual*’) y que un ‘bilingüe precoz’ (o ‘*early bilingual*’) es sinónimo de ‘bilingüe atribuido’ (o ‘*ascribed bilingual*’).

L. WEI (2000 / 2ª ed. 2007: 6) también comenta un tipo de bilingües que nos interesa particularmente en nuestro trabajo de investigación. Se trata de la categoría llamada ‘bilingüe inactivo’ (del inglés, ‘*dormant bilingual*’) definida de la siguiente manera: “*alguien que haya emigrado a un país extranjero durante un período considerable de tiempo y tiene poca oportunidad de mantener activo a nivel de uso su primer idioma*”.¹³² Se trata precisamente del tipo de personas que estudiamos en esta Tesis Doctoral, o sea, bilingües coordinados o compuestos en los que - en parte por falta de práctica - la bilingüalidad se haya vuelto dominante hacia su segundo idioma. Se trata en particular de bilingües de adolescencia y de edad adulta encontrándose en un contexto que haya permitido el desarrollo de una bilingüalidad aditiva, mientras las pertenencias y reivindicaciones culturales difieren según las personas consideradas en el estudio.

¹³² Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*Dormant bilingual: someone who has emigrated to a foreign country for a considerable period of time and has little opportunity to keep the first language actively in use*”. (WEI, 2000 / 2ª ed. 2007: 6.)

1. 3. 5. Bilingüismo y prácticas de lenguaje

U. WEINREICH (1951)¹³³ afirmó que el sitio en el que las lenguas entraban en contacto no era un lugar geográfico, sino primeramente el individuo bilingüe. Esta reflexión permite subrayar la necesidad de centrar los estudios sobre el bilingüismo en la persona bilingüe y en sus prácticas de lenguaje. En este sentido, una de las características del bilingüe es que dispone de varios recursos lingüísticos que elegirá usar o no, según sus necesidades comunicativas.

Formulado de otra manera, en situaciones de contacto de lenguas, una persona bilingüe suele participar en varias situaciones de comunicación en las que recurrirá a diferentes tipos de comportamiento de lenguaje, según el contexto.¹³⁴ En una primera situación, por ejemplo, puede ser que esta persona bilingüe esté hablando con otra u otras personas únicamente monolingües. En una segunda situación, este mismo bilingüe puede tener que comunicarse con otras personas también bilingües, aunque en este caso no tengan las mismas lenguas en común - sólo comparten una de las dos lenguas -.

Finalmente, en una tercera situación de contacto lingüístico, un bilingüe habla con otro bilingüe o plurilingüe y estas personas comparten al menos dos lenguas, aunque no necesariamente tengan ambas el mismo nivel de competencia en los dos idiomas.

En este último caso, pueden producirse unos fenómenos discursivos específicos de una situación de comunicación bilingüe. Se hablará entonces de ‘comportamiento en lengua bilingüe’, también denominado ‘habla bilingüe’, ‘discurso bilingüe’ o ‘modo

¹³³ Citado por G. LÜDI y B. PY (1986: 15 y 26 - nota 1 - / 3ª ed. rev. 2003: 6) refiriéndose a la siguiente Tesis Doctoral de U. WEINREICH (1951): *Research problems in bilingualism, with special reference to Switzerland*, Unpublished Dissertation, Columbia University, New York / Microfilm: Summary in DISSERTATION ABSTRACTS, 12.418f (1952).

¹³⁴ G. LÜDI y B. PY (1995) definen el contexto de la siguiente manera: “*Por contexto, señalamos un conjunto de factores situacionales que resultan ser pertinentes para la comprensión de un comportamiento de lenguaje*”. (LÜDI y PY, 1995: 14.)

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*Par contexte, nous désignons l’ensemble des facteurs situationnels qui se révèlent pertinents pour la compréhension d’un comportement langagier*”. (LÜDI y PY, 1995: 14.)]

bilingüe¹³⁵ de comunicación. Estas denominaciones se refieren al uso mezclado de las dos lenguas en una misma conversación entre personas bilingües y al uso del ‘code-switching’, o cambio de lengua, y ‘code-mixing’ - términos que definiremos más adelante - en esta situación bilingüe.

Este modo de comunicación se articula según un eje¹³⁶ o continuum comunicativo que, como acabamos de comentar, va desde una situación de comunicación en contexto monolingüe en un extremo - en el que la persona bilingüe sólo usa uno de sus idiomas -, hasta una situación bilingüe, en el otro extremo, en la que un bilingüe se encuentra con otros bilingües que comparten las mismas lenguas y aceptan mezclar los dos idiomas al comunicar. En medio del continuum se sitúan muchas situaciones intermedias, como cuando un bilingüe se encuentra con personas básicamente monolingües que tengan algún conocimiento del otro idioma de este bilingüe, o cuando esta misma persona bilingüe se encuentra con otros bilingües que comparten las mismas lenguas, aunque no acepten el ‘modo bilingüe’ de comunicación definido anteriormente. Un bilingüe también puede desplazarse en este continuum durante una misma conversación al ocurrir, por ejemplo, cambios en el contexto de comunicación.

En situaciones de contacto de lenguas, G. LÜDI y B. PY (1995: 15-16) añaden un segundo eje al ‘eje monolingüe-bilingüe’ y hablan de ‘eje endolingüe-exolingüe’. En opinión de estos dos autores, este segundo eje permite dar cuenta del grado de asimetría existente en el dominio del/de los idioma(s) usado(s) por los participantes del acto comunicativo. De esta manera, G. LÜDI y B. PY (1995: 15-16) distinguen entre varios tipos de situaciones:

¹³⁵ F. GROSJEAN (en J. L. NICOL, 2001: 2) explica al respecto que usó inicialmente la expresión ‘modo de discurso bilingüe’ - del inglés, ‘*bilingual speech mode*’ -, aunque posteriormente le prefirió el término ‘modo de lengua bilingüe’ - o ‘*bilingual language mode*’ -. En su opinión, la segunda expresión es más adecuada, ya que puede incluir la lengua escrita y la lengua de signos y no sólo la lengua hablada.

¹³⁶ G. LÜDI y B. PY (1995: 14-15) hablan de ‘eje unilingüe-bilingüe’, usando el término ‘eje’ con la intención de reflejar las numerosas posiciones intermedias existentes entre los dos polos extremos unilingüe / bilingüe. Por su parte, F. GROSJEAN (en G. LÜDI, 1987: 117) prefiere la terminología ‘continuum monolingüe-bilingüe’. - Aceptamos las dos expresiones como siendo sinónimas.

- las situaciones bilingües-exolingües, en las que unos interlocutores usan su lengua materna y otros su segunda lengua, con asimetría entre los conocimientos lingüísticos de cada uno;
- las situaciones monolingües-exolingües, en las que también existe asimetría entre los interlocutores en lo que se refiere al nivel de conocimiento del idioma de comunicación, mientras la interlocución es monolingüe - los autores dan como ejemplo el típico caso de un viajero hablando con un autóctono monolingüe -;
- las situaciones bilingües-endolingües, en las que los interlocutores son dos personas bilingües con el mismo dominio de los dos códigos de comunicación, que deciden usar los dos códigos, o sea, las dos lenguas;
- y por último las situaciones monolingües-endolingües, en las que los interlocutores comparten la misma lengua y supuestamente las mismas variedades de esta lengua, así como un nivel parecido en cuanto a conocimientos lingüísticos de este idioma.

G. LÜDI y B. PY (1995) añaden que las tres primeras situaciones favorecen la ‘mezcla de lenguas’ y motivan la capacidad de adaptación al contexto de comunicación por parte de sus interlocutores. En lo que se refiere a prácticas de lenguaje, la tercera situación parece ser la más interesante, en lo que se refiere a producciones de lenguaje.

Además, el comportamiento de las personas bilingües puede variar según diferencias personales o comportamientos propios de la comunidad en la que viven. Por ejemplo, hay bilingües que procuran no mezclar de manera consciente las dos lenguas, mientras otros lo hacen casi constantemente. También puede ocurrir que haya bilingües que se encuentren muy pocas veces en una situación de comunicación realmente monolingüe. Como vemos, los comportamientos difieren. No obstante, para que los bilingües estén en el ‘modo bilingüe’ de comunicación anteriormente mencionado, los bilingües participantes de una conversación deben encontrarse en una situación en la que cada uno acepte la mezcla de idiomas y se encuentre cómodo practicando esta manera de hablar.

F. GROSJEAN (en J. L. NICOL, 2001: 3) define precisamente el ‘modo de lengua’ del que disponen las personas bilingües como siendo “*el estado de activación de las lenguas del bilingüe y los mecanismos de procesamiento de los idiomas en un*

momento dado”.¹³⁷ Según este autor, en una situación de ‘modo de lengua monolingüe’, el bilingüe desactiva uno de sus idiomas - aunque F. GROSJEAN (en G. LÜDI, 1987: 118 y en J. L. NICOL, 2001: 2) insistió reiteradamente en que casi nunca pueda desactivarse totalmente - mientras, en el ‘modo de lengua bilingüe’, la persona elige una lengua base (llamada A) para la comunicación y activa el otro idioma (llamado B), usándolo con más o menos frecuencia, mediante técnicas como el cambio de lengua, los préstamos de ítems - frecuentemente léxicos - o los calcos. En medio, se encuentra un ‘modo de lengua intermedio’, en el que la lengua B está un poco más activa que en la situación de comunicación monolingüe. En los tres casos, la lengua base o lengua A está plenamente activada, al ser el idioma controlador del procesamiento del lenguaje.

En función de esta clasificación establecida por F. GROSJEAN según los ‘modos de lengua’, M. S. SCHMID (en B. KÖPKE, M. S. SCHMID, M. KEIJZER y S. DOSTERT, 2007: 139-140-141) recoge cinco tipos diferentes de uso habitual de la L1 y L2 entre emigrantes, o sea, personas bilingües que por su situación puedan olvidar su idioma materno. Reproducimos a continuación esta clasificación - la traducción es nuestra - con particular énfasis en el tipo 2, que sitúa al profesor nativo de idiomas en un modo de lengua intermedio usando la L1 (véase igualmente el apartado 1. 4. 6. al respecto). El bilingüe se encuentra en un tipo de comunicación diferente según las situaciones especificadas en cada caso:

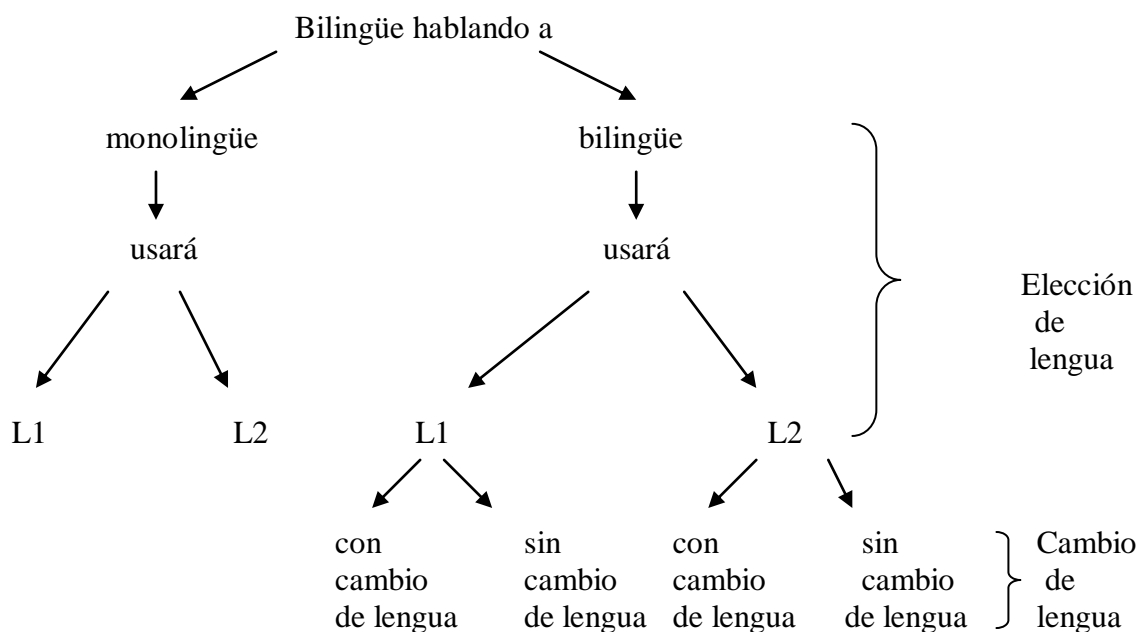
- Tipo 1: Modo de lengua monolingüe usando la L1 (En los siguientes casos: distancia en la comunicación con el país de origen, por teléfono, e-mails, cartas / visitas al país de origen y visitas de familiares o amigos del país de origen al país de acogida);
- Tipo 2: Modo de lengua intermedio usando la L1 (En los siguientes casos: uso de la L1 con fines profesionales, por ejemplo profesores y traductores / uso de la L1 en clubes y asociaciones en los que por norma general no se suelen mezclar las dos lenguas);
- Tipo 3: Modo de lengua bilingüe usando la L1 o la L2 (En los siguientes casos: uso de la L1 con la familia / uso de la L1 con amigos, conocidos y compañeros de trabajo);

¹³⁷ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “(Language mode is) the state of activation of the bilingual’s languages and language processing mechanisms at a given point in time”. (GROSJEAN, en NICOL, 2001: 3.)

- Tipo 4: Modo de lengua intermedio usando la L2 (En los siguientes casos: uso de la L2 con personas que hayan emigrado recientemente y deseen adquirir la L2 / uso de la L2 con hablantes nativos de la L2 que tengan un conocimiento rudimentario de la L1);
- Tipo 5: Modo de lengua monolingüe usando la L2 (En los siguientes casos: uso de la L2 con hablantes monolingües de la L2 / uso de la L2 con hablantes nativos bilingües con otras combinaciones de lenguas).

Por otra parte, en el estudio de las interacciones de lenguaje, es fundamental determinar cuál ha sido la elección de la lengua base, cuál es el nivel de activación de la otra lengua y cuándo y por qué ocurren los posibles cambios de lengua. F. GROSJEAN (1982) propuso anteriormente un esquema que reproducimos a continuación - la traducción es nuestra - para aclarar los mecanismos de elección y cambio de lenguas entre personas.

ELECCIÓN DE LENGUA Y CAMBIO DE LENGUA F. GROSJEAN (1982: 129)



Según F. GROSJEAN (1982: 130), la elección de la lengua apropiada se realiza fácilmente y de manera inconsciente, según el contexto y el/los idioma(s) de la persona a la que se dirige el bilingüe. Además, también suele ser inconsciente el movimiento del

bilingüe en este eje comunicativo que acabamos de comentar y que va desde el ‘modo de lengua monolingüe’ hasta el ‘modo de lengua bilingüe’. Este movimiento en dicho continuum se manifiesta tanto a nivel oral como escrito, por ejemplo durante la lectura. Al encontrarse con algún elemento de la otra lengua, una persona bilingüe que se encontraba inicialmente en el punto monolingüe del continuum se moverá inconscientemente, con más o menos desplazamiento, hacia el otro extremo.

Además, como hemos comentado, F. GROSJEAN (2001) insiste en el hecho de que, aun en el punto inicial de comunicación monolingüe del continuum, la otra lengua del bilingüe probablemente nunca esté totalmente desactivada. Esta situación hace posible que se encuentren desviaciones de la norma estándar en la lengua que está hablando la persona bilingüe, estas pequeñas incorrecciones debiéndose a la influencia del otro idioma incompletamente desactivado. En este sentido, F. GROSJEAN añade: *“Respecto a la falta de total desactivación, existen pruebas considerables en la literatura (sobre el tema) de que los bilingües producen interferencias dinámicas (efímeras desviaciones debidas a la influencia del otro idioma desactivado), incluso en las más monolingües situaciones”*. (F. GROSJEAN, en J. L. NICOL, 2001: 7.)¹³⁸

U. WEINREICH (1953 / 6ª ed. 1968 y trad. al español 1974) se interesó inicialmente por estos fenómenos presentes en el discurso de las personas bilingües y usó el término ‘interferencia’ para referirse a las posibles diferencias existentes entre el habla de una persona monolingüe y la de un bilingüe. De esta manera, según U. WEINREICH:

“Los casos de desviación con respecto a las normas de cualquiera de las dos lenguas que ocurren en el habla de los individuos bilingües como resultado de su familiaridad con más de una lengua, es decir, como resultado de contactos, serán denominados fenómenos de ‘interferencia’”. (U. WEINREICH, 1974: 17.)¹³⁹

¹³⁸ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“As concerns the lack of total deactivation, there is considerable evidence in the literature that bilinguals make dynamic interferences (ephemeral deviations due to the influence of the other deactivated language) even in the most monolingual of situations”*. (GROSJEAN, en NICOL, 2001: 7.)

¹³⁹ Traducción por la edición española de la siguiente cita original: *“Those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language, i.e. as a result of language contact, will be referred to as INTERFERENCE phenomena”*. (WEINREICH, 1953 / 6ª ed. 1968: 1.) - Las mayúsculas son del autor.

Este autor también especificó que las interferencias no se limitaban a simples transferencias o préstamos de un elemento de una lengua hacia la otra, sino que se refería a casos de reorganización afectando la forma del sistema lingüístico.¹⁴⁰

Posteriormente, F. GROSJEAN (1982: 299 y en G. LÜDI, 1987: 118) añadió que las interferencias tienen un aspecto accidental y reflejan “*la involuntaria influencia de una lengua sobre la otra*”.¹⁴¹ Refiriéndose a nociones y mecanismos lingüísticos, G. LÜDI y B. PY (1986: 116 / 3ª ed. rev. 2003: 110) aclaran - y la observación nos parece de mucho interés - que, en una interferencia, “*elementos procedentes del sistema de una lengua se introducen en el sistema de otra lengua, o, al contrario, se abandonan ciertos elementos en un idioma porque no existen en el otro idioma*”.¹⁴²

Además, F. GROSJEAN (en G. LÜDI, 1987: 118) distingue entre las ‘interferencias dinámicas’ y las ‘interferencias estáticas’. Un acento extranjero al hablar un idioma, por ejemplo, entra en la categoría de las interferencias estáticas, mientras un préstamo léxico accidental se refiere a una interferencia dinámica. Y como hemos mencionado anteriormente, F. GROSJEAN (en G. LÜDI, 1987: 118 y en J. L. NICOL, 2001: 6) insiste en el hecho de que son estas interferencias dinámicas las que mejor ilustran el carácter incompleto de la desactivación de la segunda lengua del bilingüe en una situación de comunicación monolingüe.

¹⁴⁰ Nos referimos en particular a la siguiente cita de U. WEINREICH: “*El término de interferencia implica el reajuste de patrones que resulta de la introducción de elementos extranjeros en los campos más altamente estructurados de la lengua, como, por ejemplo, la mayor parte del sistema fonológico, una gran parte de la morfología y la sintaxis y ciertas áreas del vocabulario (...). Sería simplificar demasiado hablar aquí de préstamos, o de simples adiciones a un inventario*”. (WEINREICH, 1974: 17-18.)

[Traducción por la edición española de la siguiente cita original: “*The term interference implies the rearrangement of patterns that result from the introduction of foreign elements into the more highly structured domains of language, such as the bulk of the phonetic system, a large part of the morphology and syntax, and some areas of the vocabulary (...). It would be an oversimplification to speak here of borrowing, or mere additions to an inventory*”. (WEINREICH, 1953 / 6ª ed. 1968: 1.)

¹⁴¹ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*(...) I refer to interference as the involuntary influence of one language on the other*”. (GROSJEAN, 1982: 299.)

¹⁴² Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*(Interférence:) des éléments issus du système d’une langue sont introduits dans le système d’une autre langue, ou, au contraire, certains éléments sont abandonnés dans une langue parce qu’ils n’existent pas dans l’autre langue*”. (LÜDI y PY, 1986: 116 / 3ª ed. rev. 2003: 110.)

Por otra parte, cabe añadir que las transferencias¹⁴³ también pueden producirse dentro de una misma lengua. En este sentido, una persona monolingüe también puede experimentar interferencias. Es lo que opina M. PARADIS (en R. SINGH, 1998: 210) al explicar que la mayoría de los nativos monolingües disponen de al menos dos o tres registros o estilos diferentes en su sociolecto¹⁴⁴ - da como ejemplos el registro familiar, el registro formal y el habla de los niños -, cada uno con su propia fonología, morfología, sintaxis y léxico. De esta manera, este autor afirma que:

“Los monolingües, al igual que los bilingües, pueden apropiarse palabras o sufrir una interferencia de un registro cuando estén hablando en el otro, cambiar de registros como se cambia de idiomas y parafrasear (...). La única diferencia es que, en el caso de monolingües, los ítems pertenecen a registros diferentes (o incluso al mismo registro en el caso de estar haciendo una paráfrasis) y en el caso de bilingües, los ítems pertenecen a diferentes lenguas”. (M. PARADIS, en R. SINGH, 1998: 210.)¹⁴⁵

G. LÜDI y B. PY (1986: 68-69 y 133-134 / 3ª ed. rev. 2003: 80-81 y 139) comparten la misma opinión¹⁴⁶, ya que explican que una persona monolingüe puede

¹⁴³ G. LÜDI y B. PY (2009: 155) entienden las transferencias, en su sentido general, como siendo una operación psicológica de transposición de elementos de un idioma a otro, cuyo resultado observable es la interferencia.

¹⁴⁴ D. CRYSTAL (trad. al español, 2000), en su DICCIONARIO DE LINGÜÍSTICA Y FONÉTICA, precisa que el término SOCIOLECTO, según la entrada con el mismo nombre, “(...) *hace referencia a una VARIEDAD lingüística (o LECTO) definido desde una perspectiva social (en oposición a regional); p. ej. correlacionado con una clase social o oficio concreto*”. - Las mayúsculas son del autor.

[Traducción por la edición española de la siguiente cita original: SOCIOLECT: “(...) *refer to a linguistic VARIETY (or LECT) defined on social (as opposed to regional) grounds, e.g. correlating with a particular social class or occupational group*”. (A DICTIONARY OF LINGUISTICS AND PHONETICS, 1985, 6ª ed. 2008 / CRYSTAL.)]

¹⁴⁵ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*Unilinguals, like bilinguals, may borrow words or suffer interference from one register when speaking in another, switch registers as one switches languages, and paraphrase (...). The only difference is that in the case of unilinguals the items belong to different registers (or even to the same register in the case of paraphrasing), and in the case of bilinguals the items belong to different languages*”. (PARADIS, en SINGH, 1998: 210.)

¹⁴⁶ También es interesante notar que Suzanne ROMAINE (1995, 2ª ed.: 143 y 170), por su parte, hasta afirma que: “*La mezcla y el cambio de lengua para bilingües con soltura no es, así, en principio diferente del cambio de estilo en el monolingüe. Sólo que el bilingüe tiene una elección más amplia - por lo menos cuando (él o ella) está hablando con hablantes bilingües (...). El cambio de estilo llega a (tener) la misma función para el monolingüe que el cambio de lengua (tiene) para el bilingüe*”. - En las siguientes páginas definimos el cambio de lengua.

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*Mixing and switching for fluent bilinguals is thus in principle no different from style shifting for the monolingual. The bilingual just has a wider choice - at*

elegir entre diferentes variantes dentro de un mismo idioma, mientras el bilingüe o plurilingüe elegirá entre una variedad de lenguas. De la misma manera que varios registros se pueden combinar en una situación monolingüe de comunicación - según el contexto y las personas con las que se habla -, el uso alternativo de varias lenguas puede producirse en una situación bilingüe de comunicación. En este sentido, ambos bilingües y monolingües recurren a prácticas de lenguaje específicas según sus necesidades, la diferencia radicando en el hecho de que cada uno lo hace de distintas maneras.¹⁴⁷

En cuanto a prácticas bilingües de lenguaje, G. LÜDI y B. PY (1986: 113 / 3ª ed. rev. 2003: 107) recuerdan que el fenómeno del ‘discurso bilingüe’ se puede interpretar de diferentes maneras, según el punto de vista adoptado. Si uno se focaliza en las posibles infracciones a la norma, o errores presentes en este tipo de discursos, se analizarán las transferencias de estructuras y las consiguientes interferencias que acabamos de definir. Si, al contrario, lo que se pretende estudiar son las variedades de contacto lingüístico presentes y lo que implican, entonces se podrá hablar de creaciones de lenguaje y se podrán estudiar como tal.

Como hemos comentado anteriormente, G. LÜDI y B. PY (1986 / 3ª ed. rev. 2003) identifican el ‘habla bilingüe’ o ‘discurso bilingüe’ como la elección de un modo de discurso posible entre personas bilingües. El ‘habla bilingüe’ se caracteriza por ‘mezclas de lenguas’ en situaciones de contacto de lenguas, cuyas manifestaciones en el discurso G. LÜDI y B. PY llaman ‘*marcas transcódicas*’. Las definen como correspondiéndose con “*cualquier (hecho) observable, en la superficie de un discurso en una lengua o variedad dada, que representa, para los interlocutores y/o el lingüista,*

least when he or she is speaking with bilingual speakers (...). Style shifting accomplishes for the monolingual what code-switching does for the bilingual”. (ROMAINE, 1995, 2ª ed.: 143 y 170.)]

¹⁴⁷ No obstante, en opinión de G. LÜDI (1987: 3), las diferencias existentes entre los dos podrían ser menos importantes de lo que parezca a simple vista. Nos referimos a la siguiente cita al respecto: “*Añadimos que se permite suponer que los fenómenos debidos a contactos entre lenguas sólo se distinguen gradualmente de los que se puedan observar entre diferentes variedades de una sola y misma lengua*”.

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*Ajoutons qu’il est permis de supposer que les phénomènes dûs aux contacts entre langues ne se distinguent que graduellement de ceux que l’on peut observer entre différentes variétés d’une seule et même langue*”. (LÜDI, 1987: 3.)]

la huella de la influencia de otra lengua o variedad”. (G. LÜDI y B. PY, 1986 / 3ª ed. rev. 2003: 142.)¹⁴⁸

En cuanto a definiciones, cabe señalar que otros autores han buscado una terminología diferente para referirse a la interacción existente entre un idioma adquirido temprano y otro, u otros, adquirido/s más tarde. De esta manera, Eric KELLERMAN y Michael SHARWOOD SMITH (1986: 1) hablan de ‘*influencia lingüística cruzada*’ - del inglés, ‘*cross-linguistic influence*’ (CLI) - para designar estos casos en los que una lengua influye en otra. En opinión de estos dos autores, se trata de un término neutro - no es el caso de la interferencia, por ejemplo, que ha llegado a tener una connotación negativa - y también más general, ya que permite incluir bajo la misma denominación, fenómenos como la transferencia, la interferencia y el préstamo.¹⁴⁹ Dicha expresión que tiene la ventaja de la neutralidad lingüística, al mismo tiempo que nombra adecuadamente el proceso al que se refiere, se ha usado posteriormente con frecuencia¹⁵⁰, en particular refiriéndose a la formación de una interlengua (término que definimos más adelante) en casos de atrición de un idioma.

A. PAVLENKO (2000: 176), por su parte, sigue esta terminología y habla de ‘transferencia’ únicamente para referirse a procesos que llevan a la incorporación de elementos de una lengua en la otra y de ‘influencia lingüística cruzada’ (‘*cross-linguistic influence*’), como un término más inclusivo para referirse tanto a la transferencia, como a cualquier otro tipo de efecto que pueda tener un idioma sobre el otro (por ejemplo, la atrición - véase igualmente al respecto el apartado 1. 4. 4.).

¹⁴⁸ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “(On désignera par ‘*marque transcodique*’) tout observable, à la surface d’un discours en une langue ou variété donnée, qui représente, pour les interlocuteurs et/ou le linguiste, la trace de l’influence d’une autre langue ou variété”. (LÜDI y PY, 1986 / 3ª ed. rev. 2003: 142.)

¹⁴⁹ De hecho, igualmente proponemos incluir las referencias a los elementos transcódicos presentes en el discurso, según la definición de G. LÜDI y B. PY (1986 / 3ª ed. rev. 2003) a la que acabamos de referirnos.

¹⁵⁰ Por ejemplo, se habla de ‘estructuras lingüísticas cruzadas’ - o ‘*cross-linguistic structures*’ -. Nos referimos, entre otros, al libro editado por Susanne DÖPKE (2000) - citado en la bibliografía - que usa esta terminología.

Además, en cuanto a la posible formación de una interlengua en casos de atrición de un idioma y al uso de la terminología propuesta por M. A. SHARWOOD SMITH (1983), véase en particular las explicaciones de Barbara KÖPKE y Monica S. SCHMID (en M. S. SCHMID, B. KÖPKE, M. KEIJZER y L. WEILEMAR, 2004: 17). - También volvemos sobre este tema en el apartado 1. 4. 4..

Volviendo a las especificidades del ‘habla bilingüe’ y en particular a las ‘marcas transcódicas’, G. LÜDI (1987: 4) insiste en su carácter polisémico y aclara que se pueden clasificar según dos criterios: o bien, según la extensión del elemento alógeno introducido, o según el hecho de que los elementos introducidos pertenezcan a dos sistemas distintos combinados por yuxtaposición (es lo que caracteriza el ‘code-switching’ o cambio de lengua) o por integración (en este caso se habla de ‘code-mixing’). En el caso del ‘code-mixing’, las reglas y unidades pertenecientes a dos sistemas lingüísticos se agrupan momentáneamente en un único sistema, mientras que en el cambio de lengua, los dos sistemas mantienen su carácter distinto.

De manera general, aceptamos la definición del ‘code-switching’ propuesta por J. J. GUMPERZ (1982: 59) como siendo, en una conversación, “*la yuxtaposición, dentro de un mismo intercambio de discurso, de trozos de discurso pertenecientes a dos sistemas o subsistemas gramaticales diferentes*”.¹⁵¹ - Volveremos a tratar los cambios de lengua de manera más detallada y práctica en el capítulo 3, en especial en el apartado 3. 3. 2. - Además, según F. GROSJEAN (en G. LÜDI, 1987: 119), el ‘code-switching’ implica un cambio de lengua momentáneo y completo de un idioma al otro¹⁵² y tiene como duración una palabra, un sintagma y hasta una o varias preposiciones. Este autor lo distingue del ‘préstamo’, o ‘apropiación de palabras prestadas’, que también ocurre en el ‘habla bilingüe’ y se realiza por medio de una operación distinta, ya que supone la integración fonológica o morfológica de una palabra de uno de los idiomas al otro.

Según el tipo de comunicación intercultural, existen diferentes categorías de ‘code-switching’ y esta práctica de lenguaje, muy común en ciertas comunidades bilingües, refuerza fuertemente la idea de que existe lo que algunos investigadores llaman una ‘competencia bilingüe’¹⁵³, o sea, la capacidad por parte de una persona

¹⁵¹ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “(Conversational code switching can be defined as) the juxtaposition within the same speech exchange of passages of speech belonging to two different grammatical systems or subsystems”. (GUMPERZ, 1982: 59.)

¹⁵² F. GROSJEAN (1982: 145) ya definió anteriormente el ‘code-switching’ de manera más general como siendo “(...) el uso alternativo de dos o más idiomas en la misma elocución o conversación (...)”.

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “(For our purposes I will define code-switching as) the alternate use of two or more languages in the same utterance or conversation (...)”. (GROSJEAN, 1982: 145.)]

¹⁵³ Sacamos esta información del trabajo de Li WEI (2000 / 2ª ed. 2007: 15).

bilingüe o plurilingüe de coordinar dos o más idiomas respetando los imperativos gramaticales de ambas o de todas las lenguas.

Por otra parte, los cambios de lengua pueden tener un carácter interno o externo - o sea, ser intraposicionales o extraposicionales -, teniendo como referencia la unidad de una oración. En opinión de J. F. HAMERS y M. H. A. BLANC (1989 / 2ª ed. rev. 2000, reed. 2005: 272), los cambios de lengua que se producen internamente dentro de una frase son los que más llaman la atención, en lo que se refiere a esta técnica característica de comunicación bilingüe.¹⁵⁴ Y de momento, según estos dos autores, “*no es posible (...) determinar si este tipo de cambio de lengua (el ‘code-switching’ intra-frase) está hecho al azar, o determinado por imperativos de gramática universal (léxicos, sintácticos), o es específico del lenguaje*”. (J. F. HAMERS y M. H. A. BLANC, 1989 / 2ª ed. rev. 2000, reed. 2005: 272.)¹⁵⁵

Además, J. F. HAMERS y M. H. A. BLANC (1989 / 2ª ed. rev. 2000, reed. 2005: 270) que, como acabamos de ver, definen el ‘code-switching’ y el ‘code-mixing’ como siendo dos estrategias de las que dispone el hablante bilingüe para expresarse, también especifican que existe un continuum entre ambos. Más precisamente, definen el ‘code-mixing’ de la siguiente manera:

“(...) Es un proceso caracterizado por la transferencia de elementos de una lengua Ly hasta la lengua base Lx; de la elocución mixta que resulta de ello podemos distinguir partes monolingües de Lx alternando con partes de Ly que se refieren a las reglas de los dos códigos (lingüísticos). (...) El code-mixing transfiere elementos de todos los niveles y unidades lingüísticos, desde un ítem léxico hasta una frase, de manera que no

¹⁵⁴ Nos referimos a la siguiente cita de J. F. HAMERS y M. H. A. BLANC (1989 / 2ª ed. rev. 2000, reed. 2005: 272): “*El cambio de lengua intra-frase es la más llamativa estrategia de comunicación característica de la comunicación bilingüe*”.

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*Intrasentential code-switching is the most striking communication strategy characteristic of bilingual communication*”. (HAMERS y BLANC, 1989 / 2ª ed. rev. 2000, reed. 2005: 272.)]

¹⁵⁵ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*It is not possible (in the present state of our knowledge) to determine whether this type of code-switching (intrasentential code-switching) is random, or governed by universal grammatical (lexical, syntactic) constraints, or is language specific*”. (HAMERS y BLANC, 1989 / 2ª ed. rev. 2000, reed. 2005: 272.)

sea siempre fácil distinguir el code-mixing del code-switching". (J. F. HAMERS y M. H. A. BLANC, 1989 / 2ª ed. rev. 2000, reed. 2005: 270.)¹⁵⁶

Por su parte, G. LÜDI y B. PY (1986: 155-156) aclaran que en el ‘discurso bilingüe’ los dos sistemas lingüísticos no se mezclan totalmente¹⁵⁷, sino que alternan según un eje sintagmático. En este sentido, se puede hablar a la vez de autonomía y alternancia de cada sistema. Hay autonomía, ya que dentro de las secuencias mencionadas cada lengua funciona según sus reglas propias, al mismo tiempo que existe la alternancia, o sea, la presencia de dos idiomas en un mismo discurso.

Por otra parte, para poder interpretar correctamente las marcas transcódicas, G. LÜDI y B. PY (1986 / 3ª ed. rev. 2003: 142-144) insisten en la necesidad de diferenciar no sólo entre situaciones monolingües y bilingües de comunicación, sino también entre las situaciones bilingües endolingües y exolingües. Como hemos comentado anteriormente, las situaciones bilingües-endolingües se caracterizan por un nivel de competencia más o menos simétrico entre los interlocutores y por un contexto favorable al uso simultáneo de dos o varios idiomas. Al contrario, las situaciones bilingües-exolingües suponen una situación de asimetría a nivel de conocimientos lingüísticos entre los interlocutores.

En consecuencia, el mismo tipo de marcas transcódicas podrá tener según la situación unas funciones muy diferentes. Por ejemplo, en una situación de comunicación bilingüe-exolingüe, las transferencias y formulaciones transcódicas se considerarán sobre todo como siendo estrategias compensatorias de tipo interlingual, mientras en una perspectiva bilingües-endolingües, estas ‘mismas’ marcas se interpretarán como préstamos léxicos o morfo-sintácticos y como cambios de lengua.

¹⁵⁶ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “(Code-mixing...) is a process characterized by the transfer of elements from a language *Ly* to the base language *Lx*; in the mixed utterance which results we can distinguish monolingual chunks of *Lx* alternating with chunks of *Ly* which refer to the rules of two codes. (...) Code-mixing transfers elements of all linguistic levels and units ranging from a lexical item to a sentence, so that it is not always easy to distinguish code-mixing from code-switching”. (HAMERS y BLANC, 1989 / 2ª ed. rev. 2000, reed. 2005: 270.)

¹⁵⁷ Como comentan G. LÜDI y B. PY (1986: 155) al respecto, no se trata de pidginización (tampoco de sabirización), o de posterior criollización, que representan casos extremos de mezcla de lenguas y llevan a la creación de una nueva lengua.

Como vemos, estas diferencias según la situación de comunicación son importantes, ya que no siempre reflejan la misma realidad. En muchos casos, el ‘habla bilingüe’ representa una verdadera elección de ‘lengua’, como lo subrayan justamente G. LÜDI y B. PY (1986: 140 / 3ª ed. rev. 2003: 140), al mismo tiempo que constituye ‘un recurso comunicativo muy útil’ - en opinión de F. GROSJEAN (1982: 148) - y se enmarca en las técnicas de estrategias verbales disponibles entre interlocutores bilingües.

No obstante, en otros casos que nos interesan particularmente para nuestro tema de investigación, una persona también puede recurrir al ‘code-switching’ cuando no encuentra la palabra o expresión adecuada en la lengua base de la conversación, o cuando le parece que no existe una traducción adecuada de dicha palabra o expresión en la otra lengua, porque no la conoce o posiblemente porque la haya olvidado. F. GROSJEAN (1982: 238) señala que en este caso la producción de lenguaje se vuelve vacilante y la persona puede pedir indirectamente ayuda a su interlocutor, al mismo tiempo que busca las palabras y recurre al cambio de lengua de manera extensiva y/o al préstamo - hasta de expresiones enteras - desde la lengua dominante, muchas veces sin darse cuenta de ello. Igualmente se puede repetir y parafrasear.

En este sentido, según G. LÜDI y B. PY (1986 / 3ª ed. rev. 2003: 149), el cambio de lengua intraposicional refleja con frecuencia los esfuerzos de la persona bilingüe en su intento de encontrar las palabras o las expresiones adecuadas para expresar representaciones que transmite con dificultad usando una única lengua. Puede ser que el bilingüe desconozca estas palabras - por ejemplo porque se trata de una clase de vocabulario nuevo que sólo adquirió en su segunda lengua -, o demuestre lagunas anteriores en su primera lengua, o también que la laguna radique precisamente en su memoria léxica, por falta de disponibilidad temporal. En todo caso, el hablante bilingüe debe resolver una dificultad - temporal o duradera - de acceso al léxico y el uso del ‘code-switching’ intraposicional le permite encontrar una solución a este problema discursivo y comunicativo. En consecuencia, G. LÜDI y B. PY (1986 / 3ª ed. rev. 2003:

160) concluyen que las marcas transcódicas también pueden ser ‘salvavidas transcódicos’¹⁵⁸ en situaciones de apuro léxico.

De la misma manera, J. F. HAMERS y M. H. A. BLANC (1989 / 2ª ed. rev. 2000, reed. 2005: 270) que, por una parte, afirman que el ‘code-switching’ y el ‘code-mixing’ son estrategias de comunicación específicas que permiten a la persona bilingüe expresar actitudes, intenciones, roles y también identificarse con un grupo particular, también reconocen, por otra parte, que estas mismas técnicas comunicativas pueden “(...) *por supuesto expresar una falta de competencia en la lengua base, como, por ejemplo, ítems léxicos y en este caso el ‘code-mixing’ puede compensar esta deficiencia*”.¹⁵⁹ Evocando la situación lingüística de las personas migrantes, también hablan de un tipo especial de ‘code-switching’ característico del “(...) *caso de inmigrantes que han perdido parte de sus competencias en L1 y deben recurrir a recursos de su L2 nuevamente adquirida para comunicar, así que recurren al cambio de lengua*”. (J. F. HAMERS y M. H. A. BLANC, 1989 / 2ª ed. rev. 2000, reed. 2005: 267.)¹⁶⁰

Como vemos, la presencia de marcas transcódicas en el discurso, así como las posibles manifestaciones de una incompleta desactivación de un idioma en otro que hemos comentado anteriormente, nos interesan particularmente. Tanto las unas como las otras pueden aparentarse a faltas de control, no siempre conscientes, en la producción de lenguaje en un idioma dado y en este sentido, opinamos que también podrían ser manifestaciones del olvido de una lengua, que se trate de la lengua materna de una persona o de su segunda lengua, según el contexto.

¹⁵⁸ G. LÜDI y B. PY (1986 / 3ª ed. rev. 2003: 160) aclaran al respecto que la expresión original es de Danièle MOORE (1996) - del francés, ‘*bouée transcodique*’, expresión inicialmente usada al hablar de alumnos de una segunda lengua en situaciones de inmersión lingüística -.

¹⁵⁹ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “(Code-mixing can) of course express a lack of competence in the base language, such as, for example, lexical items, and in this case code-mixing can compensate for this deficiency”. (HAMERS y BLANC, 1989 / 2ª ed. rev. 2000, reed. 2005: 270.)

¹⁶⁰ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “(There is the opposite) case of immigrants who have lost some of their competence in L1 and have to call upon resources of their newly acquired L2 to communicate, thus resorting to code-switching”. (HAMERS y BLANC, 1989 / 2ª ed. rev. 2000, reed. 2005: 267.)

En este sentido, G. LÜDI y B. PY han recordado reiteradamente que las competencias de lenguaje no son estables, sino que evolucionan a lo largo de la vida.¹⁶¹ Además, estos dos autores insisten en la situación de inestabilidad o fragilidad lingüística en la que se encuentra una persona migrante. G. LÜDI y B. PY (1986: 127-128 y 141 / 3ª ed. rev. 2003: 125-126) explican que cuando una persona está en una situación de migración, su conciencia normativa de la corrección lingüística de su lengua materna se ve debilitada por la inmersión constante en el entorno de la segunda lengua y la falta de retroacción - o retroalimentación positiva - de las normas lingüísticas correctas existentes en su primera lengua. Además, se suele perder progresivamente el contacto con las modas lingüísticas en el país de origen y en general con la evolución de las normas y usos de la primera lengua.

Esta situación de ‘inconstancia lingüística’ provoca a menudo, por su dimensión movediza¹⁶², un sentimiento de inseguridad lingüística en estos hablantes nativos, aunque también pueda ocurrir que sus producciones de lenguaje sigan siendo perfectamente correctas. No obstante, frecuentemente los conocimientos lingüísticos de la persona migrante se vuelven inestables y esta misma inestabilidad facilita cierta reinterpretación y reestructuración de sus conocimientos.¹⁶³ De esta manera, como hemos comentado anteriormente, un bilingüe migrante puede llegar a usar marcas transcódicas y neologismos sin ser consciente de ello, ya que esta persona ha incorporado a su propio uso de la lengua variaciones lingüísticas que la distinguen de los nativos que no han salido del país de origen.

¹⁶¹ Nos referimos en particular a una de sus últimas citas al respecto: “*Nunca se ‘llega’ a un (nivel de) competencia en una lengua: se desarrolla a lo largo de la vida. Su desarrollo se caracteriza por la diversidad y la complejidad de los contextos en los que se ve movilizada por la especialización de las habilidades (lingüísticas) usadas y las expectativas cada vez más exigentes que engendra*”. (LÜDI y PY, 2009: 157.)

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*A language competence will never be ‘reached’: it develops throughout life. Its development is characterized by the diversity and complexity of the contexts in which it is mobilized by the specialisation of the resources used, and by the increasingly demanding expectations it engenders*”. (LÜDI y PY, 2009: 157.)]

¹⁶² G. LÜDI y B. PY (1986: 113 / 3ª ed. rev. 2003: 107) hablan de ‘cierta inconstancia de lenguaje’ - del francés, *‘une certaine mouvance langagière’* - aludiendo así a su carácter movedizo.

¹⁶³ G. LÜDI y B. PY evocan una tensión hacia una regresión de las competencias en la lengua de origen (1986: 129) - y un posible esfuerzo contra esta regresión -, al mismo tiempo que ocurre una reestructuración de estas mismas competencias en la lengua materna (3ª ed. rev. 2003: 129-130).

Como vemos, una situación de contacto lingüístico prolongado como la que conocen muchas personas migrantes, provoca cambios en las prácticas de lenguaje de estas personas y reestructuraciones en su primera lengua, teniendo en cuenta que - como hemos comentado - la dinámica de la competencia bilingüe es por definición fluctuante. De aquí una posible comparación entre estos cambios que afectan la lengua materna y las modificaciones que también experimenta la interlengua del alumno durante el aprendizaje de otra lengua.

Es lo que opinan, por ejemplo, G. LÜDI y B. PY (1986: 115 y 122 / 3ª ed. rev. 2003: 109 y 117). Estos dos autores comparan las similitudes existentes entre la dinámica de la competencia bilingüe de las personas migrantes y la interlengua de los alumnos y afirman que la noción de interlengua constituye un instrumento interesante en el estudio del bilingüismo. No obstante, G. LÜDI y B. PY (1986: 119 / 3ª ed. rev. 2003: 114-115) también recuerdan con razón que la noción de interlengua no se creó para dar cuenta del bilingüismo, sino para referirse a los conocimientos intermedios que un alumno tiene de una segunda lengua que está aprendiendo.

El término ‘interlengua’ fue inicialmente introducido por Larry SELINKER (1972: 211), quien recuerda que anteriormente U. WEINREICH (1953 / 6ª ed. 1968: 7 y trad. al español 1974: 29) ya había hablado de manera más general de ‘*interlingual identification*’ - traducido al español como ‘identificación interlingüística’ -, refiriéndose a las interferencias y préstamos presentes en las producciones de lenguaje de personas bilingües en situaciones de contacto de lenguas.

L. SELINKER (1972: 214) acerca esta noción al terreno del aprendizaje de las lenguas y la define como un sistema separado de lengua, basado en el resultado observable de las producciones de los alumnos de idiomas, en sus diferentes fases de adquisición de la lengua. De esta manera, este autor determina que caracteriza el habla de una persona adulta (o sea, en este caso, de más de doce años) no nativa en sus intentos para reproducir las normas de la lengua objetivo que está adquiriendo. La persona, en su intento de reproducción, transfiere el sistema lingüístico de su primera lengua a la segunda. Cuando se trata de un aspecto o nivel en el que los dos idiomas funcionan de manera similar, no se nota la transferencia y la producción se aparenta a la

de un hablante nativo. Al contrario, cuando el nivel de funcionamiento es diferente, ya no se da el caso y se produce un ‘error’.

No obstante, G. LÜDI y B. PY (1986: 119-120 / 3ª ed. rev. 2003: 115) subrayan que el concepto de interlengua no incluye una representación negativa de los conocimientos intermedios de los alumnos de idiomas - lo cual consistiría, por ejemplo, en hablar de ‘alteraciones’ o de ‘desviaciones’ de la norma o de ‘fallos’ por parte de estos alumnos, cuando sus producciones no coincidiesen con las de un hablante nativo -, sino más bien todo lo contrario. En este caso, el trabajo del lingüista consiste en estudiar los conocimientos intermedios de los alumnos, dándoles un valor positivo y especial, con los mismos métodos que los que él emplearía para estudiar una lengua natural. De esta manera, la noción de interlengua pretende establecer la autonomía y originalidad de estos conocimientos intermedios.

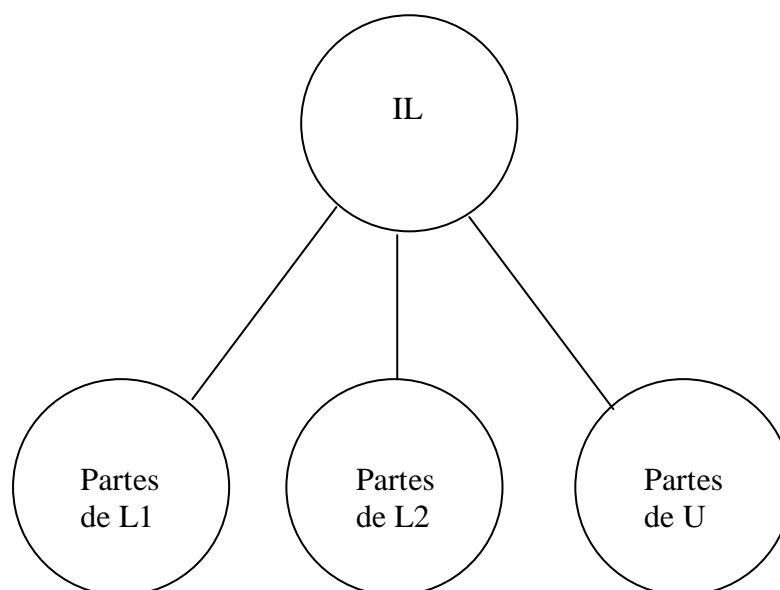
Además, Según Roy C. MAJOR (2001: 3), estos ‘errores’ que se producen en el habla de los hablantes no-nativos no sólo se deben a una diferencia de estructuras entre las dos lenguas, sino también al resultado de la aplicación de principios generales de gramática universal. En este sentido, según este autor, las interlenguas llegan a ser lenguas naturales que obedecen a los criterios de funcionamiento de los principios generales de la gramática universal. De esta manera, R. C. MAJOR (2001: 4) afirma que, en un sentido tradicional, la interlengua es el producto de la combinación de partes de la primera lengua con partes de la segunda y con universales gramaticales, que no forman parte ni de la L1 ni de la L2. Este autor resume estos componentes múltiples de la interlengua en el esquema que reproducimos - la traducción es nuestra - en la página siguiente.

COMPONENTES DE LA INTERLENGUA

R. C. MAJOR (2001:6)

IL = Interlengua

U = Universales



Vivian COOK (1991, 1992 y 1999), por su parte, tampoco se centra en los errores producidos por el alumno que aprende otra lengua, sino en sus capacidades de producción y creación lingüística. De esta manera, este autor habla de ‘multicompetencia’ - más que de ‘interlengua’ - y reconoce al hablante no-nativo de una lengua un estatuto particular. V. COOK (1991: 103 / 1992: 557-558 y 1999: 190) define la ‘multicompetencia’ como el estado compuesto de la mente de una persona con dos sistemas gramaticales y dos lenguas. La ‘multicompetencia’ se refiere al conocimiento total del lenguaje que tenga una persona con más de una lengua, sin evaluar su nivel de competencia en los idiomas - en este sentido admite el concepto de ‘interlengua’ - y diferenciándola del estado de ‘monocompetencia’ de un hablante nativo monolingüe.

Por otra parte, sabemos que el sistema de esta ‘lengua intermedia’¹⁶⁴ del alumno va evolucionando y de esta manera, la ‘interlengua’ se puede considerar, según Henri

¹⁶⁴ De hecho, el diccionario de D. CRYSTAL (2000) en su edición española traduce el término, en inglés, ‘INTERLANGUAGE’ por ‘LENGUA INTERMEDIA’ y lo define - según la entrada del diccionario con el mismo nombre - como: “*El SISTEMA lingüístico creado en el curso del aprendizaje de una LENGUA extranjera y que es diferente de la primera lengua del hablante o de la lengua de llegada que se está adquiriendo. Es un reflejo del sistema cambiante de reglas del aprendiz y es el resultado de una gama de procesos, que incluyen la influencia de la primera lengua (‘transferencia’), la interferencia CONTRASTIVA de la lengua de llegada y la HIPERGENERALIZACIÓN de reglas nuevas*”. - Las mayúsculas son del autor.

BESSE y Rémy PORQUIER (1984: 237), “(...) como una competencia de comunicación no-nativa individualizada, que comprende, como en la lengua materna, varios componentes: lingüístico, discursivo, referencial y socio-cultural; componentes que no son estancos debido a una red de interrelaciones complejas”.¹⁶⁵

No obstante, también existen casos en los que la interlengua deja de evolucionar y se ‘fossiliza’.¹⁶⁶ G. LÜDI y B. PY (1986: 130 - nota 1 - / 3ª ed. rev. 2003: 109) explican este fenómeno de la siguiente manera:

“Se habla de fosilización de los conocimientos lingüísticos cuando la interlengua de un alumno (o una de sus partes) ya no evoluciona más a partir de cierto momento; así, pues, cuando el alumno se encuentra por decirlo así a cierta distancia de la meta (la lengua-objetivo) y no aprovecha las oportunidades de las que dispone para seguir adelante, es decir, que ya no trata las nuevas informaciones que falsifican sus hipótesis intermedias fosilizadas (...)”. (G. LÜDI y B. PY, 1986 / 3ª ed. rev. 2003: 109.)¹⁶⁷

Estos dos autores también reconocen que, en los casos de migración, la fosilización puede ocurrir tanto en la segunda lengua, como en la primera. De esta manera, en estos casos, la atrición de la lengua materna puede deberse a una progresiva fosilización del funcionamiento de la primera lengua y a la consiguiente formación de

[Traducción por la edición española de la siguiente cita original: INTERLANGUAGE: “*The linguistic SYSTEM created by someone in the course of learning a foreign LANGUAGE, different from either the speaker’s first language or the target language being acquired. It reflects the learner’s evolving system of RULES, and results from a variety of processes, including the influence of the first language (‘transfer’), CONTRASTIVE interference from the target language, and the OVERGENERALIZATION of newly encountered rules*”. (A DICTIONARY OF LINGUISTICS AND PHONETICS, 1985, 6ª ed. 2008 / CRYSTAL.)]

¹⁶⁵ Es la traducción de la siguiente cita original: “(On peut envisager l’interlangue) comme une compétence de communication non-native individualisée, comportant, comme en langue maternelle, plusieurs composantes: linguistique, discursive, référentielle et socio-culturelle (...); composantes non étanches entre lesquelles se tisse un réseau d’interrelations complexes (...)”. (BESSE y PORQUIER, 1984: 237.)

¹⁶⁶ El concepto de ‘fosilización’ fue inicialmente introducido por Larry SELINKER (1972: 215) que también habla de ‘competencias fosilizadas de la interlengua’ - del inglés, ‘fossilized interlanguage (IL) competences’ - (SELINKER, 1972: 217).

¹⁶⁷ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “On parle de fossilisation des connaissances linguistiques lorsque l’interlangue d’un apprenant (ou une de ses parties) n’évolue plus à partir d’un certain moment ; donc, lorsque l’apprenant se trouve en quelque sorte à une certaine distance du but (la langue-cible) et ne profite pas des chances qui s’offrent à lui de continuer, c’est-à-dire qu’il ne traite plus les nouvelles informations qui falsifient ses hypothèses intermédiaires fossilisées (...)”. (LÜDI y PY, 1986 / 3ª ed. rev. 2003: 109.)

una interlengua en la L1. Por otra parte, si el nivel de competencia en la L2 no es muy alto, este fenómeno también podría ir acompañado de una fosilización en esta L2.

En definitiva, la lengua materna puede verse modificada por nuevos conocimientos intermedios, debidos a la influencia de la segunda lengua. El proceso de formación se aparentaría entonces al de una interlengua ‘especial’, en la que el protagonista ya no sería un alumno de idiomas, sino una persona migrante en situación de contacto de lenguas prolongado. En este sentido, lo que afirma B. PY cobra un nuevo interés: “(...) *La noción de interlengua, originalmente concebida para explicar la adquisición de una segunda lengua, también podría usarse para dar cuenta de la atrición de las competencias de la lengua nativa en los trabajadores migrantes*”. (B. PY, en E. KELLERMAN y M. SHARWOOD SMITH, 1986: 163.)¹⁶⁸

No obstante, como lo recuerdan M. S. SCHMID y K. DE BOT (en A. DAVIES y C. ELDER, 2004: 213), también cabe ser cauto, ya que los dos procesos pueden presentar diferencias.¹⁶⁹ De hecho, “*en la atrición de la lengua en hablantes maduros, el sistema resultante es una derivación del sistema de la L1 enteramente desarrollado, no una aproximación, como es el caso en la adquisición de una segunda lengua*”. (M. S. SCHMID, 2010: 1.)¹⁷⁰

Por último en cuanto a bilingües y prácticas de lenguaje, Alan DAVIES (2003: vii, prólogo) recuerda “(...) *el interés por la experiencia humana común de sentir y*

¹⁶⁸ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “(In this paper it will be shown that) the notion of interlanguage, originally devised to explain second language acquisition, may also be used in accounting for the attrition of native language competence in migrant workers”. (PY, en KELLERMAN y SHARWOOD SMITH, 1986: 163.)

¹⁶⁹ Nos referimos en particular a la siguiente cita: “(...) algunos procesos de los que se predecía o se había demostrado que se obtuviesen en la atrición de la lengua son cualitativamente diferentes de los procesos que se podrían explicar por la interlengua sola”. (M. S. SCHMID y K. DE BOT, en A. DAVIES y C. ELDER, 2004: 213.)

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “(...) some processes that were predicted or have been shown to obtain in language attrition are qualitatively different from processes that could be explained by interlanguage alone”. (SCHMID y DE BOT, en DAVIES y ELDER, 2004: 213.)]

¹⁷⁰ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “(...) in language attrition among mature speakers the emerging system is a DERIVATION of the full-fledged L1 system, not an APPROXIMATION, as is the case in second language acquisition (SLA)”. (SCHMID, 2010: 1.) - Las mayúsculas son del autor.

afirmar su identidad a través del lenguaje”.¹⁷¹ En este sentido, las prácticas de lenguaje del bilingüe se enmarcan en el estudio de las representaciones de lenguaje, o sea, en lo que representa el uso de una lengua o un tipo de lenguaje para una persona o una comunidad. De esta manera, estas prácticas de lenguaje pueden tener un aspecto de afirmación y reivindicación identitaria.¹⁷²

Profundizando en este tema, G. LÜDI y B. PY (1995: 271-272) opinan que la lengua funciona como figura identitaria y que, por lo tanto, un comportamiento de lenguaje también puede reflejar un tipo de figura identitaria. En este sentido, G. LÜDI y B. PY (1995: 211) explican que las marcas transcódicas constituyen por una parte, una manifestación de identidad y por otra parte, también pueden ser un elemento de reivindicación de esta identidad. Son una manifestación de identidad cuando indican, por ejemplo, la identidad migrante del hablante, hecho que la persona migrante puede aceptar con más o menos facilidad, aunque también puede ocurrir que no sea consciente de este tipo de manifestación. Al contrario, en el caso de una reivindicación de identidad, las marcas transcódicas tienen un carácter emblemático voluntario, ya que el hablante reivindica su propia identidad bilingüe. Al mismo tiempo, esta persona también reivindica su calidad de miembro de una determinada comunidad.

1. 3. 6. Bilingüismo y biculturalidad, persona e identidad en la migración

Como vimos anteriormente - véase el apartado 1. 3. 4. -, el último criterio definitorio de la tabla sinóptica de las dimensiones psicológicas de la bilingüalidad propuesta por J. F. HAMERS y M. BLANC (1983: 27) consiste en clasificar a las personas bilingües según su pertenencia e identidad cultural, o sea, según su

¹⁷¹ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “(...) *the appeal to the common human experience of feeling and asserting identity through language*”. (DAVIES, 2003: vii, prólogo.)

¹⁷² Aceptamos la definición del adjetivo ‘identitario/a’ como: “*Relativo a la identidad de una persona, de un grupo*”. (LE PETIT LAROUSSE ILLUSTRÉ, 2000)

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*Identitaire: Relatif à l’identité d’une personne, d’un groupe*”. (LE PETIT LAROUSSE ILLUSTRÉ, 2000)]

monoculturalidad o su biculturalidad y su posible tipo de aculturación a otra cultura¹⁷³ que no sea la de origen. Esta clasificación se enmarca a menudo en un contexto especial, el de la migración que suele provocar importantes cambios y modificaciones de identidad. Cabe subrayar que, en nuestro trabajo de investigación, nos interesa particularmente este nuevo estado de bilingüalidad adquirido durante la emigración.

Para empezar, conviene aclarar que bilingüismo y biculturalidad no van siempre unidos. Cuando se da el caso, J. F. HAMERS y M. BLANC (1983: 25-26) hablan de ‘bilingüalidad bicultural’ que confiere a la persona una doble pertenencia cultural y una identidad bicultural, positivamente considerada desde el punto de vista cognitivo. No obstante, uno puede ser bilingüe sin ser bicultural - o sea, permanecer monocultural -, primeramente en la niñez y luego en la edad adulta.¹⁷⁴

Durante la infancia, un niño crece participando en actividades diarias que dependen de la cultura y que le van a transmitir una cultura que no es necesariamente la de sus padres, sino la del sitio en el que vive. En este sentido puede crecer en la bilingüalidad, aunque de manera monocultural. El niño realiza estas actividades, por ejemplo jugando, escuchando y luego leyendo historias, viendo películas o la televisión, escuchando música o viendo arte y de esta manera va incorporando poco a poco, sin darse cuenta, un contenido de transmisión histórica a su propia identidad personal - comentamos anteriormente, en el apartado 1. 2. 2., la noción de identidad personal o individual -. Más adelante, la escuela también resulta ser un potente transmisor cultural.

En la edad adulta, al contrario, este proceso de posible adquisición bicultural sólo se realiza intencionalmente, por contactos sociales con miembros de otra cultura.

¹⁷³ F. GROSJEAN (1982) define los términos ‘cultura’ y ‘biculturalismo’ de la siguiente manera: “*La cultura es el modo de vida de gente o sociedad(es), incluyendo sus reglas de comportamiento; sus sistemas económico, social y político; su(s) lengua(s); sus creencias religiosas; sus leyes; etc. La cultura se adquiere, transmitida socialmente y comunicada en gran parte por el lenguaje. El biculturalismo - la coexistencia y/o la combinación de dos culturas diferentes - es un tema sumamente complejo (...)*”. (GROSJEAN, 1982: 157.)

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*Culture is the way of life of a people or society, including its rules of behavior; its economic, social, and political systems; its language; its religious beliefs; its laws; and so on. Culture is acquired, socially transmitted, and communicated in large part by language. Biculturalism - the coexistence and/or combination of two distinct cultures - is a highly complex subject (...)*”. (GROSJEAN, 1982: 157.)]

¹⁷⁴ Véase igualmente F. GROSJEAN (2014) más recientemente.

Es lo que subrayan Aneta PAVLENKO y James P. LANTOLF (2000): “(...) *mientras una persona puede llegar a ser un bilingüe funcional, o bien por necesidad o bien por elección, como adulto ella o él sólo llega(rá) a ser un bilingüe bicultural por elección (propia). Más que cualquier otra cosa el bilingüismo tardío o de adulto requiere acción e intencionalidad (...)*”. (A. PAVLENKO y J. P. LANTOLF, 2000: 173-174.)¹⁷⁵

En este sentido, cabe referirse de nuevo al estado de bilingüalidad adquirido durante la emigración. C. BURCK (2005) refiere el proceso de migración de la siguiente manera:

“La migración en sí misma es un proceso transformador, implicando un cambio de entorno físico, de sonidos y de olores, la pérdida del anclaje de la memoria en su sitio y la pérdida de redes de relaciones y del contexto. Implica contradictorios procesos de cambio, de oportunidades y pérdida”. (C. BURCK, 2005: 20.)¹⁷⁶

Esta autora se pregunta lógicamente cuál es el sitio de las lenguas en estos procesos, antes de añadir: “*Muchos de los dilemas y procesos implicados en la migración para los individuos y las familias, (...) se reflejarán en asuntos relativos a la(s) lengua(s) hablada(s) y a su uso, íntimamente relacionados con cuestiones de identidad y lealtad*”. (C. BURCK, 2005: 21.)¹⁷⁷

Además, como acabamos de ver, A. PAVLENKO y J. P. LANTOLF (2000: 158 y 162) reconocen que las personas tienen un papel activo en sus decisiones de nuevos aprendizajes y, por consecuencia, en la construcción de sus propias vidas.¹⁷⁸ En este

¹⁷⁵ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “(...) *while a person may become a functional bilingual either by necessity or by choice, as an adult she or he becomes a bicultural bilingual by choice only. More than anything else late or adult bilingualism requires agency and intentionality (...)*”. (PAVLENKO y LANTOLF, 2000: 173-174.)

¹⁷⁶ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*Migration itself is a transformational process, involving a change of physical environment, of sounds, and smells, the loss of the anchoring of memory to place, and the loss of relationship networks, and context. It involves contradictory processes of change, of opportunities and loss*”. (BURCK, 2005: 20.)

¹⁷⁷ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*Many of the dilemmas and processes involved in migration for individuals and families, (...) will be reflected in issues around language speaking and use, interconnected with questions of identity and loyalty*”. (BURCK, 2005: 21.)

¹⁷⁸ A. PAVLENKO y J. P. LANTOLF (2000: 158) se refieren en particular a las teorías sobre psicología social y conductismo social desarrolladas por George H. MEAD - Véase la compilación póstuma de sus escritos, G. H. MEAD, 1977, *George Herbert Mead on social psychology: Selected papers*, Ed. e

sentido, estos autores también afirman que el proceso de migración supone una ‘reconstrucción de la identidad’ que incluye una fase inicial de pérdida, seguida por otra fase de recuperación, mientras cada fase se puede dividir en varias etapas.

De esta manera, según A. PAVLENKO y J. P. LANTOLF (2000: 162-163) la fase inicial de pérdida, debida a la emigración, se compone de cinco etapas:

- Pérdida de su propia identidad lingüística
- Pérdida de subjetividad
- Pérdida del marco de referencia y de la relación entre significado y significante
- Pérdida de la voz interior
- Atrición de la primera lengua.

A continuación, la fase de recuperación y reconstrucción de la identidad incluye por su parte cuatro pasos:

- Apropiación de nuevas voces
- Emergencia de su propia nueva voz (a menudo primero por escrito)
- Reconstrucción de su propio pasado (o terapia de traducción)
- Crecimiento continuo de la persona hacia nuevas posiciones y subjetividades.

Este proceso puede ser más o menos duro, no es necesariamente traumático, pero en todo caso es profundamente modificador. Vimos anteriormente que la identidad personal se modifica a lo largo de la vida - véase el apartado 1. 2. 2. -. En este sentido, la migración constituye un momento clave de ruptura y reordenación de esta identidad perturbada. Persona y personalidad se ven modificadas. A. PAVLENKO y J. P. LANTOLF (2000: 163), del mismo modo que R. HARRÉ y G. GILLET (1994), distinguen en inglés los conceptos de ‘person’ y ‘self’. ‘Person’¹⁷⁹ se refiere a la persona

introducción de A. Strauss, University of Chicago Press, Col. The Heritage of Sociology, Chicago - IL (USA), 358 páginas.

¹⁷⁹ Según Rom HARRÉ (1987), el concepto de ‘persona’ se refiere “(al) individuo humano públicamente reconocido (como tal) que es el centro de patentes prácticas de la vida social (...)”. (HARRÉ, en PEACOCKE y GILLET, 1987: 110.)

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “(...) the publicly recognized human individual who is the focus of the overt practices of social life (...)”. (HARRÉ, en PEACOCKE y GILLET, 1987: 110.)]

en su acepción social, pero ‘self’ parece más difícil de traducir, aunque se acerque mucho al concepto de identidad personal.¹⁸⁰ Según estos autores, el ‘self’ es un sistema coherente y dinámico en ‘continua producción’ (R. HARRÉ y G. GILLET, 1994: 110) que incluye varios estados de conciencia, como el de la memoria, su organización y percepción. El ‘self’ está compuesto por cuatro sistemas de localización coordinados que nos permiten tener sentido de nosotros como ‘individuos únicos’ (R. HARRÉ y G. GILLET, 1994: 103-104).

Primero está la localización en el espacio, literalmente nuestro ‘punto de vista’, luego está la localización en el tiempo que nos permite considerar nuestra vida como una trayectoria o ‘camino a través del tiempo’. A continuación, está otro tipo de localización o de red que se concreta en una diversidad de responsabilidades morales y mutuas obligaciones que tenemos hacia otras personas y finalmente, está nuestra localización o posición social entre diversidades de personas ordenadas por categorías, edad, género, etc. Según R. HARRÉ y G. GILLET (1994: 104), tener sentido del ‘self’ es a la vez pertenecer y tener conciencia de esta cuádruple situación y diversidad espacial, temporal, moral y social.

Aclarar estos conceptos permite entender mejor hasta qué punto la migración provoca una modificación de la identidad personal. Según la cuádruple definición del ‘self’, la migración afecta de manera más o menos directa la localización en el espacio y sobre todo el posicionamiento moral y social de una persona. Su ubicación espacial cambia, al mismo tiempo que cambia su posicionamiento moral y social hacia los demás. De esta manera, la identidad personal - por definición en continuo movimiento – se tiene que reestructurar.

¹⁸⁰ Rom HARRÉ y Grant GILLET (1994: 101) explican que curiosamente el concepto de ‘self’, como se entiende en inglés, no se puede traducir plenamente a muchos otros idiomas. Estos dos autores añaden que, por ejemplo, es muy difícil expresar la idea inglesa de ‘self’ en español. Se puede traducir por ‘mi mismo’, pero se refiere a la persona entendida como individualidad y no incluye más que la idea de persona. En este sentido, no podría entenderse también como ‘alma’, por ejemplo. Refiriéndose al francés, dichos autores precisan que ‘self’ tampoco significa exactamente ‘moi-même’. Comentan la traducción por ‘ego’ que, en su caso, incluye parte de la idea de ‘self’. - Por nuestra parte, si nos referimos a los diccionarios, por ejemplo el LAROUSSE bilingüe inglés-español (edición 2000), comprobamos que ‘self’ también se traduce por ‘personalidad’, lo cual igualmente es sólo una dimensión del concepto de ‘self’. Por consiguiente, optamos excepcionalmente por no traducir este término, ante la casi imposibilidad de encontrar una traducción realmente adecuada. De esta manera, hablaremos de ‘self’ entendido como siendo a la vez ‘mi mismo’, mi ‘ego’, mi ‘personalidad’ y mi ‘identidad personal’.

De la misma manera G. LÜDI y B. PY (1995: 19 y 253) hablan de una necesaria ‘reestructuración de los esquemas de interpretación’ del mundo, así como de una ‘intensificación de la actividad estructurante’, ya que la migración supone primero una situación de crisis a la que hay que enfrentarse. Por parte de la persona migrante, supone un esfuerzo subjetivo considerable para configurar esta nueva identidad, que a menudo resulta ser una síntesis de varias facetas identitarias (G. LÜDI y B. PY, 1995: 291).¹⁸¹

Además, G. LÜDI y B. PY (1995: 253) precisan que esta actividad no siempre se desarrolla según el mismo esquema y que las soluciones encontradas son variadas. En este sentido, estos autores comentan tres tipos de reacciones diferentes, frente a los cambios identitarios que supone la situación de migración: En un primer caso, la persona puede tener el sentimiento de haber fracasado y experimentar una impresión de pérdida de identidad. En un segundo caso, la persona migrante logra mantener su identidad de origen y en un tercer caso que parece ser el más frecuente, se ha producido un ‘reajuste identitario’ en la persona, que se concreta en una reestructuración de su identidad en un nuevo contexto.

Por otra parte, G. LÜDI y B. PY (1995: 249) indican que la modificación de la identidad social suele ir a la par de una modificación de la identidad lingüística y de su reivindicación. Al mismo tiempo, añaden que conlleva una posible reestructuración de la lengua materna, o de origen, en contacto diario con otra(s) lengua(s) - este último aspecto siendo particularmente interesante para nuestro trabajo de investigación -. La ampliación del repertorio lingüístico ayudaría, en paralelo, a la reestructuración también por ampliación del repertorio identitario.

No obstante, la migración puede provocar ‘conflictos identitarios’ y en este sentido la ‘mutación identitaria’ puede resultar complicada y penosa (G. LÜDI y B. PY, 1995: 242). De esta manera, una identidad plural o múltiple mal aceptada puede revelar una ‘identidad difícil’, caracterizada por la imposibilidad de estructurar y organizar varias facetas identitarias. La identidad se vuelve ‘incierta’ o mal establecida y se puede llegar al último caso, comentado J. F. HAMERS y M. BLANC (1983: 26) en su ya citada tabla sinóptica de las dimensiones psicológicas de la bilingüalidad y llamado

¹⁸¹ En este sentido G. LÜDI y B. PY también refieren la expresión ‘identidades encajadas’ (del francés, *‘identités emboîtées’* - LÜDI y PY, 1995: 252).

‘bilingüalidad aculturada anómica’, caracterizado por su indecisión en cuanto a pertenencia cultural.

Sin embargo, G. LÜDI y B. PY (1995: 248) recuerdan con razón que la identidad no es fija, ni tampoco unidimensional, y que considerarla de esta manera no es más que corresponder con un estereotipo. Además, G. LÜDI y B. PY (1995) añaden:

“Las ciencias sociales han mostrado con claridad el carácter dinámico y permanente de la construcción de la identidad. En este sentido, la identidad de cualquier individuo está constantemente sometida a un proceso de control, comprobación, ajuste (y) reconstrucción, según un entorno social que también está en movimiento”. (G. LÜDI y B. PY, 1995: 289.)¹⁸²

En este sentido, si la identidad es de por sí cambiante, el hecho de que se vuelva compleja y plural en situaciones de migración parece obedecer a una norma general, frente a la posible, aunque menos frecuente situación de crisis identitaria, cristalizada en sus aspectos conflictivos. En resumen, al igual que G. LÜDI y B. PY (1995: 247-248), opinamos que la situación de migración conlleva lógicamente cambios de identidad, aunque no necesariamente conflicto(s) de identidad.

1. 3. 7. Bilingüismo y profesor de idiomas

Para empezar, cabe especificar que hemos decidido usar la expresión ‘profesor de idiomas’ (también se puede hablar de ‘profesor de lenguas’), ya que nos parece la más correcta a pesar de no ser la más usada. De hecho, la terminología más empleada en los sectores dedicados a la educación es la de ‘profesor de lenguas extranjeras’ - y a veces ‘profesor de lenguas segundas’ -. Muchos sistemas educativos y academias de idiomas la emplean, estableciendo de esta manera lo que nos parece una clasificación jerárquica y artificial entre las lenguas, sin tener en cuenta otro tipo de realidad

¹⁸² Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“Les sciences sociales ont bien montré le caractère dynamique et permanent de la construction de l'identité. Dans ce sens, l'identité de tout individu est constamment soumise à un processus de contrôle, de vérification, d'ajustement, de reconstruction en fonction d'un environnement social qui est lui-même en mouvement”.* (LÜDI y PY, 1995: 289.)

lingüística. En este sentido, la calificación de ‘lengua extranjera’ parece corresponder más bien a una denominación política y administrativa, usada para designar las lenguas que no son lenguas oficiales (nacionales o regionales) reconocidas por un país o un Estado y que se enseñan en el sistema educativo de dicho país o Estado, a nivel de enseñanza primaria, secundaria y también en la educación de adultos.

De esta manera, existiría la ‘lengua materna’ de la mayoría de la población de un país y luego otras ‘lenguas extranjeras’, cuyo aprendizaje se realizaría en escuelas y academias, según un supuesto criterio de utilidad a nivel de estudio para los alumnos. Por ejemplo, en España - en las Comunidades Autónomas oficialmente unilingües -, en las escuelas se estudia la ‘lengua y literatura española’, refiriéndose al castellano y luego, se estudian otros ‘idiomas extranjeros’, clasificados como primer y segundo ‘idioma extranjero’ y que suelen ser por orden de importancia - en cuanto a número de alumnos - el inglés, el francés y el alemán. Como ‘idiomas extranjeros’ muy pocas veces aparecen, en este nivel curricular, lenguas como el italiano, el árabe, el chino u otras lenguas aún menos estudiadas, aunque puedan ser el idioma materno de un número importante de niños escolarizados. No obstante, cabe mencionar que a nivel de Escuelas Oficiales de Idiomas, las ‘lenguas extranjeras’ enseñadas suelen ser más diversas.

En este sentido, nos encontramos en una situación un tanto extraña, en la que un profesor supuestamente bilingüe tiene que caracterizar oficialmente a una de sus lenguas como siendo ‘extranjera’, al mismo tiempo que también se puede encontrar en clase con unos alumnos que tengan esta misma lengua ‘extranjera’ como materna. Además, nos interesa particularmente otro caso en el que un profesor tiene que enseñar una lengua ‘extranjera’ que en realidad le es ‘materna’, aunque quizá ya no sea actualmente su lengua dominante.

En consecuencia, existe una oposición definitoria entre el término profesor ‘bilingüe’ y profesor de ‘lengua extranjera’ y es por este motivo que preferimos no usar dicha expresión. Hablar de ‘lenguas extranjeras’ refiriéndose al aprendizaje de las lenguas alude, en nuestra opinión, a una visión de hablante nativo monolingüe sobre el estudio de los idiomas. Una lengua no puede serle ‘extranjera’ a un profesor bilingüe,

porque suele dominar las dos, y resulta insuficiente afirmar que se adopta esta denominación porque este idioma es ‘extranjero’ para la mayoría de los alumnos.

Por otra parte, a veces también se menciona el estudio de una ‘segunda’ o ‘tercera’ lengua o sencillamente de ‘otras lenguas’. De este modo, se habla de profesores de ‘segundas lenguas’ o ‘terceras lenguas’ y también de ‘profesores de idiomas’ (o ‘profesores de lenguas’), expresión que nos parece más adecuada. No obstante, al elegir hablar de ‘segunda lengua’, conviene tener en cuenta que a este término también se le puede atribuir otro sentido. De hecho, según otras clasificaciones, la ‘segunda lengua’¹⁸³ se refiere al idioma en el que se encuentra escolarizado un niño, cuando dicho idioma no es su lengua materna. De esta manera, sigue existiendo la idea de ‘lengua extranjera’, siendo la ‘segunda lengua’ menos que la ‘primera’, en cuanto a orden de adquisición y quizá dominio, pero siendo más que una ‘lengua extranjera’.

Como vemos, las clasificaciones entre lenguas estudiadas admiten distintas interpretaciones, posiblemente porque el concepto de bilingüismo parece tener un aspecto diferente cuando se trata de la docencia. De hecho, ya no se considera tanto las características personales del bilingüe, sino más bien su grado de competencia en la lengua que va a enseñar. Y si de competencia¹⁸⁴ se trata, va ligada a la división establecida entre ‘profesor nativo’ y ‘profesor no-nativo’. Esta dicotomía tiene, tanto positivamente como negativamente, un papel central en la relación entre bilingüismo y profesor de idiomas. Pero, primero, cabe preguntarse ¿Qué es ser nativo de una lengua y quién es nativo?

¹⁸³ Para más aclaración sobre el concepto de ‘segunda lengua’, véase Alan DAVIES (2003: 23-24).

¹⁸⁴ D. CRYSTAL (trad. al español, 2000), en su *DICCIONARIO DE LINGÜÍSTICA Y FONÉTICA*, precisa que el término COMPETENCIA, según la entrada con el mismo nombre, “(...) *hace referencia al conocimiento que los hablantes tienen de su lengua, del SISTEMA DE REGLAS que han dominado y que les permite producir y entender un número indefinido de ORACIONES, así como reconocer errores gramaticales y AMBIGÜIDADES*”. Añade que “*constituye una concepción idealizada del lenguaje (...)*”. - Las mayúsculas son del autor.

[Traducción por la edición española de la siguiente cita original: COMPETENCE: “(...) *refer to speaker’s knowledge of their language, the SYSTEM OF RULES which they have mastered so that they are able to produce and understand an indefinite number of SENTENCES, and to recognize grammatical mistakes and AMBIGUITIES. It is an idealized conception of language (...)*”. (A DICTIONARY OF LINGUISTICS AND PHONETICS, 1985, 6ª ed. 2008 / CRYSTAL.)]

A primera vista, según la concepción popular, el nativo habla un idioma adquirido desde la primera infancia y en este sentido se opone sencillamente al hablante alófono.¹⁸⁵ No obstante, A. DAVIES (2003: 1-3) subraya que, aunque pueda parecer claro al principio, el concepto de hablante nativo de una lengua es en realidad una noción ambigua. Muchas veces, siguiendo un punto de vista monolingüe, se le considera como siendo el que mejor domina una lengua supuestamente materna.¹⁸⁶ De esta manera, A. DAVIES (2003: 9) explica que el nativo se convierte en un modelo idealizado para la enseñanza del idioma y un punto de referencia para las instituciones encargadas de definir esta lengua, pues se considera representativo de su comunidad lingüística. Se le atribuye unas características especiales, tales como una supuesta perfecta adquisición de la lengua¹⁸⁷ que debería otorgarle una mayor capacidad de intuición para determinar el grado de corrección en el uso de un idioma.

Es el sentido que recogen varios diccionarios, entre otros el DICCIONARIO DE LINGÜÍSTICA Y FONÉTICA de David CRYSTAL (trad. al español / 2000) que especifica en la entrada HABLANTE NATIVO: “(...) *El término implica que esta lengua (nativa), como se ha adquirido de manera natural durante la niñez, es sobre la que un hablante tendrá las intuiciones más fiables y, por tanto, se podrá confiar en los juicios del hablante sobre el uso de la lengua (...)*”.¹⁸⁸ No obstante, otros diccionarios

¹⁸⁵ Aceptamos la siguiente definición del término ‘alófono’: “*Se dice de una persona cuya lengua materna no es la que usa la comunidad en la que se encuentra*”. (LE PETIT LAROUSSE ILLUSTRÉ, 2000)

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*Allophone: Se dit d’une personne dont la langue maternelle n’est pas celle de la communauté dans laquelle elle se trouve*”. (LE PETIT LAROUSSE ILLUSTRÉ, 2000)]

¹⁸⁶ Comentamos anteriormente - véase el apartado 1. 2. 1. - la relación existente, según Leonard BLOOMFIELD (1935 / trad. al español 1964), entre la ‘lengua materna’ y el ‘hablante nativo’.

¹⁸⁷ Afirmaciones como la de L. BLOOMFIELD (1927) refuerzan esta idea: “*No hay (ninguna) lengua como el habla nativa que uno aprendió en las rodillas de su madre; nadie nunca puede estar seguro en una lengua adquirida después*”. (BLOOMFIELD, 1927: 435.)

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*No language is like the native speech that one learned at one’s mother’s knee; no one is ever perfectly sure in a language afterward acquired*”. (BLOOMFIELD, 1927: 435.)]

¹⁸⁸ Traducción por la edición española de la siguiente cita original: NATIVE-SPEAKER: “(...) *The implication is that this native language, having been acquired naturally during childhood, is the one about which a speaker will have the most reliable intuitions, and whose judgements about the way the language is used can therefore be trusted (...)*”. (A DICTIONARY OF LINGUISTICS AND PHONETICS, 1985, 6ª ed. 2008 / CRYSTAL.)

también añaden que se debe considerar otros criterios, como la presencia de variantes lingüísticas sociolectales e idiolectales que hacen que una comunidad lingüística no sea completamente homogénea e igualmente hablan del hablante ideal que puede llegar a ser este nativo. Es, por ejemplo, el caso del DICCIONARIO DE LINGÜÍSTICA (2000, 5ª ed.) de T. LEWANDOWSKI que, en su entrada *HABLANTE / OYENTE IDEAL*, recoge la idea de que este “*hablante ideal que domina la lengua con fluidez al comunicarse con otros hablantes igualmente ideales*” también puede ser víctima en su práctica de la lengua de “*factores psicológicos debidos a la situación, irrelevantes ‘gramaticalmente’, tales como la limitación de la memoria, distracción y confusión, desviación de la atención e interés y errores*”.

Volviendo al criterio del hablante nativo ‘por nacimiento’, V. COOK (1999: 187) especifica que “*alguien que no haya aprendido una lengua durante (su) infancia no puede ser un hablante nativo de (esta) lengua. Los idiomas aprendidos después nunca pueden ser idiomas nativos, por definición*”. No obstante, reconoce que esta definición se corresponde con la idea clásica de que el hablante nativo hable una única lengua¹⁸⁹ y añade, con una interesante aclaración que aceptamos como definitoria: “*El significado de ‘hablante nativo’ es entonces aquí el de una persona monolingüe que sigue hablando la lengua aprendida durante la infancia*”. (V. COOK, 1999: 187.)¹⁹⁰

Por su parte, A. DAVIES (2003: 214) admite más definiciones del hablante nativo. Al igual que V. COOK (1999), este autor reconoce la existencia de un hablante nativo por nacimiento, o sea, un hablante definido como nativo por su exposición al idioma durante la primera infancia. No obstante, A. DAVIES también admite otros

¹⁸⁹ Es, por ejemplo, la idea expresada por Noam CHOMSKY (citado en T. M. PAIKEDAY, 1985, reed. 2003): “*(...) cada uno es hablante nativo de los estados particulares de lenguaje que (cada) persona ha hecho ‘crecer’ en su mente / cerebro. En el mundo real, es todo lo que hay que decir (al respecto)*”. (CHOMSKY, en PAIKEDAY, 1985, reed. 2003: 71.)

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*(...) everyone is a native speaker of the particular L-s (language states) that that person has ‘grown’ in his / her mind / brain. In the real world, that is all there is to say*”. (CHOMSKY, en PAIKEDAY, 1985, reed. 2003: 71.)]

¹⁹⁰ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*Someone who did not learn a language in childhood cannot be a native speaker of the language. Later-learned languages can never be native languages, by definition. (...) The meaning of ‘native speaker’ here is thus a monolingual person who still speaks the language learnt in childhood*”. (COOK, 1999: 187.)

criterios, entre otros que un hablante pueda ser considerado como nativo¹⁹¹ - ya no por nacimiento, sino por méritos propios - al ser un alumno realmente excepcional, caso que según varios autores (véase A. DAVIES, 2003: 181 y 210) existe, aunque sea difícil de conseguir y por lo tanto se dé con poca frecuencia. Otro caso posible mencionado por A. DAVIES (2003: 214) - y de particular interés en nuestro trabajo - es el de un hablante que también llegue a ser considerado como nativo después de muchos años de residencia en un país adoptado.¹⁹²

Según Kenneth HYLTENSTAM y Niclas ABRAHAMSSON (2000: 162-163), estos dos últimos casos que acabamos de comentar no deberían clasificarse como ‘nativos’, sino sólo como ‘casi-nativos’. Estos dos autores refieren casos de personas percibidas como nativas por otras de su entorno, en conversaciones corrientes, y con niveles de competencia muy altos, aunque puedan contener rasgos no-nativos. Para ellos hablan de un estado ‘*cercano a la competencia nativa*’ (del inglés, ‘*near-native proficiency*’)¹⁹³ que se correspondería con unos niveles de competencia tan altos en una segunda lengua que están muy cercanos a un nivel nativo de competencia y sólo se pudiesen identificar con un detallado análisis lingüístico. También han introducido al respecto la noción de ‘*no-perceptible no-natal*’ (o ‘*non-perceivable non-nativeness*’ - K. HYLTENSTAM, E. BYLUND, N. ABRAHAMSSON y H. - S. PARK, 2009: 133).

Como vemos, no es tan fácil definir al hablante nativo. Además, - como comentamos anteriormente - en el caso de la docencia se ha establecido una división adicional entre el profesor de idiomas ‘nativo’ y el ‘no-nativo’. Unos suponen que el profesor nativo es supuestamente ‘mejor’ profesor, al dominar mejor la lengua que enseña, mientras otros opinan que el no-nativo también es ‘mejor’ profesor, al dominar mejor los procesos de aprendizaje de una lengua no adquirida desde los principios.

¹⁹¹ O ‘casi-nativo’ reconoce A. DAVIES (2003: 214), ya que también habla de ‘*parecido - o análogo - al hablante nativo*’ (del inglés, ‘*native speaker-like*’).

¹⁹² A. DAVIES (2003) menciona otras dos definiciones de lo que, en su opinión, es en la realidad un hablante nativo. No las hemos reproducido aquí, al no ser relevantes para nuestro estudio. No obstante, para más aclaración, consultar A. DAVIES (2003: 214).

¹⁹³ Michel PARADIS (en R. SINGH, 1998: 216) también habla de ‘*hablante casi-nativo*’ (del inglés, ‘*quasi-native speaker*’).

No obstante - como subraya V. COOK (1999: 185-186) - a menudo se valora más al profesor nativo, ya que muchos profesionales de la enseñanza de idiomas dan por asumido que el único modelo posible de uso de una lengua viene propuesto por el hablante nativo. No quieren reconocer, por una parte, que muchos hablantes nativos no son conscientes de que su habla puede diferir de la norma establecida y por otra parte, tampoco admiten que un hablante no-nativo también sea multicompetente¹⁹⁴ en lenguas.

Siguiendo esta idea, cabe considerar que el nativo quizá no sea siempre el mejor modelo y tampoco siempre un mejor profesor. De hecho, puede darse el caso de un profesor, supuestamente nativo de la lengua que enseña, que haya aprendido esta lengua en una región en la que el habla incorpora variedades locales no necesariamente admitidas, frente a una supuesta norma estándar del idioma. Cabe preguntarse si, en esta situación, puede ser un modelo realmente fiable en cuanto a intuiciones, por ejemplo. De la misma manera, otro profesor también supuestamente nativo de la lengua que enseña, puede haber adquirido dos o más idiomas desde la infancia¹⁹⁵ y en este caso, igualmente cabe preguntarse de qué idioma(s) es nativo y si, al conocer varios sistemas gramaticales, también puede ser una referencia y un modelo fiable en cuanto a conocimientos e intuiciones sobre una de sus lenguas.

De esta manera, en la práctica, no parece tan seguro que el profesor nativo sea siempre el más competente. Además, cabe tener en cuenta que los conocimientos de una lengua cambian con el paso del tiempo y que se puede olvidar un idioma, nativo o no nativo. Este último caso nos interesa particularmente en nuestro trabajo de investigación, ya que un hablante nativo - y por lo tanto también un profesor nativo¹⁹⁶ - puede dejar de serlo. A. DAVIES (2003: 203) comenta que existen “*hablantes nativos*

¹⁹⁴ Nos referimos anteriormente al concepto de ‘multicompetencia’, según lo define Vivian COOK (1991, 1992 y 1999) - véase el apartado 1. 3. 5. al respecto -.

¹⁹⁵ Para más datos sobre posibles ‘hablantes nativos bilingües’, véase Alan DAVIES (2003: 78-80).

¹⁹⁶ Por ejemplo, para más aclaración sobre la pérdida del acento nativo en docentes nativos, véase el apartado 1. 4. 6., en particular el estudio realizado por R. C. MAJOR (1992 / 1993) a nivel fonológico. R. C. MAJOR, hablando de dos de los cinco profesores entrevistados y analizados en su trabajo de investigación - todos norteamericanos residentes desde hace años en Brasil -, aclara lo siguiente: “(...) *su portugués era no-nativo en dirección al inglés, pero su inglés (también) era no-nativo en dirección al portugués*”. (R. C. MAJOR, en K. HYLSTENSTAM y Å. VIBERG, 1993: 471.)

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “(that is,) *their Portuguese was non-native in the direction of English, but their English was non-native in the direction of Portuguese*”. (MAJOR, en HYLSTENSTAM y VIBERG, 1993: 471.)]

(que) pueden dejar de poseer la lengua como hablantes nativos después de bastante largos periodos entre hablantes no-nativos (de su lengua)”.¹⁹⁷ M. PARADIS (en R. SINGH, 1998) igualmente añade que:

“Una lengua nativa también puede sufrir un retroceso por desuso (...) hasta el punto de que el primer idioma ya no sea hablado como un nativo, sino que padezca considerables intrusiones morfosintácticas y léxicas extranjeras. De esta manera el individuo puede acabar ya no siendo hablante de ningún idioma reconocido (...). Entonces tal persona (ya) no es hablante nativo de ningún idioma”. (M. PARADIS, en R. SINGH, 1998: 207.)¹⁹⁸

Además, este mismo autor concluye:

“Porque su uso puede haber sido discontinuo, o bien temprano en la vida o bien más tarde durante un periodo prolongado de tiempo, la posesión de una ‘lengua nativa’ no puede asegurar un (nivel de) competencia superior en esta lengua. Un hablante (...) puede no poseer ni un solo idioma con (un nivel) nativo (de) competencia, consecutivo a la atrición del primero sin un máximo dominio del segundo”. (M. PARADIS, en R. SINGH, 1998: 216.)¹⁹⁹

En este sentido y para finalizar, quizá sea conveniente cerrar la polémica sobre la supuesta superioridad del profesor nativo de lenguas, al ser hablante por nacimiento de esta lengua. Parece más fructífero admitir que un profesor no-nativo, con un nivel de competencia muy alto o casi-nativa, también sea de fiar y que pueda ser igual de competente, o incluso más, que un profesor nativo que lleva años fuera de su país de

¹⁹⁷ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “(...) native speakers can cease to possess the language as native speakers after longish periods among non-native speakers (...)”. (DAVIES, 2003: 203.)

¹⁹⁸ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “A native language may also regress through disuse (...) to the point that the first language is no longer spoken like a native, but suffers considerable foreign morphosyntactic and lexical intrusions. The individual may thus end up not being a speaker of any recognized language (...). Such a person is then not a native speaker of any language”. (PARADIS, en SINGH, 1998: 207.)

¹⁹⁹ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “Because its use may have been discontinued either early in life or for a prolonged period of time later, possession of a ‘native language’ may not ensure superior proficiency in that language. A speaker (...) may not possess a single language with native proficiency consequent upon attrition of the first without full mastery of a second”. (PARADIS, en SINGH, 1998: 216.)

origen, a menudo sin haber tenido la oportunidad de actualizar sus conocimientos en la lengua materna.

De hecho, si consideramos la idea de que lo que más se debe de valorar es el nivel de competencia profesional de un profesor para enseñar una lengua, aceptamos la siguiente definición del docente de idiomas, propuesta por Martine DERIVRY-PLARD (2008), en la que se pueden incluir tanto los profesores nativos como los no-nativos. Así, según esta autora: *“se considera aquí como profesor al que no sólo maneja muy correctamente el idioma que enseña, sino que también sabe explicar, presentar el funcionamiento de la lengua-cultura que enseña, proponer actividades pertinentes para el desarrollo (de los aspectos) de lenguaje y (de la dimensión) comunicativa, gracias a unos estudios sancionados por una titulación”*. (M. DERIVRY-PLARD, en G. ZARATE, D. LÉVY y C. KRAMSCH, 2008: 190.)²⁰⁰

1. 4. El estado de la discusión científica sobre el olvido de las lenguas

Veamos ahora los marcos de referencia relativos al olvido de las lenguas, considerando el estado de la discusión científica sobre este tema. Conviene saber a qué conclusiones han llegado los estudios anteriores realizados en un campo de investigación considerado como bastante reciente, con el propósito de determinar mejor qué es el olvido de las lenguas y en particular poder caracterizar la atrición de la lengua materna en personas adultas y aún más precisamente, en los profesores nativos de idiomas. Primeramente se trata de nombrar con exactitud este fenómeno, para luego poder caracterizarlo de manera más exhaustiva, considerando los factores desencadenantes de la atrición y enfocando su estudio hacia los públicos específicos en los que hemos elegido centrarnos.

²⁰⁰ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“Est ici considéré comme enseignant celui qui non seulement manie très correctement la langue qu’il enseigne, mais qui sait expliquer, présenter le fonctionnement de la langue-culture enseignée, proposer des activités pertinentes pour le développement langagier et communicatif, grâce à des études sanctionnées par un diplôme”*. (DERIVRY-PLARD, en ZARATE, LÉVY y KRAMSCH, 2008: 190.)

1. 4. 1. La terminología usada

Para empezar, cabe considerar los términos usados para referirse a este fenómeno, ya que la gran mayoría de los estudios realizados recientemente sobre este tema de investigación no hablan precisamente de ‘olvido’ de las lenguas, sino que usan otra terminología parecida sobre la que es importante detenerse.

No obstante, antes de hacerlo cabe señalar que en este terreno, como en muchos otros temas actuales de investigación, la gran mayoría de la literatura existente sobre el olvido de los idiomas está redactada en inglés. No sólo es el caso de los trabajos de investigación procedentes de los países anglosajones, sino también el de la gran mayoría de los países productores de literatura científica, en particular los países europeos. En este sentido, las fuentes disponibles en otros idiomas son minoritarias. Hemos consultado, por ejemplo, trabajos de investigación redactados en francés, aunque desgraciadamente nada hemos podido hallar en español sobre nuestro tema de investigación.

Durante nuestra búsqueda de información, hemos comprobado que también se podía tener acceso a algunos artículos o referencias redactados en alemán, neerlandés o sueco, ya que se trata de lenguas de países europeos con investigadores universitarios que se han dedicado a este tema desde los inicios de la investigación sobre el olvido de las lenguas. Puesto que no tenemos conocimiento de estos idiomas, hemos tenido que limitarnos a encontrar documentos redactados en inglés o en francés. No obstante, teniendo en cuenta el peso preponderante del inglés como idioma actual de difusión de las investigaciones realizadas y la consiguiente obligación para los investigadores de escribir en esta lengua si quieren que su trabajo sea reconocido internacionalmente, opinamos que el hecho de no haber podido tener acceso a documentos redactados en otras lenguas no ha constituido un real impedimento en nuestra búsqueda de información.

Otra consecuencia indirecta del papel actualmente dominante del idioma inglés en la redacción de literatura científica, es que hemos tenido que traducir al español la gran mayoría de los términos usados relativos al olvido de las lenguas. Hemos

procurado traducir esta terminología con la mayor exactitud posible, aunque a veces nos hemos visto en la obligación de recurrir a neologismos - al no existir en español ningún término equivalente - y/o hemos tenido que cambiar o ampliar el sentido de términos ya existentes en español, modificando así su sentido original.²⁰¹ De hecho, la traducción del término inglés ‘*attrition*’ por ‘atrición’ en español, que comentamos a continuación, es un ejemplo de deslizamiento del sentido inicial de la palabra hacia una nueva acepción.

Volviendo a la terminología existente, cabe aclarar que desde los inicios de la investigación sobre el olvido de los idiomas, en los años 80, hasta aproximadamente finales de los años 90 del pasado siglo, los estudios realizados sobre este tema no han usado una terminología única, sino que han recurrido a varias expresiones parecidas para nombrar el mismo fenómeno. De esta manera, se ha llegado a hablar principalmente de:

- ‘Olvido del idioma’ (*‘language forgetting’* / véase, por ejemplo, F. GROSJEAN, 1982);
- ‘Pérdida del idioma’ (*‘language loss’* / véase, por ejemplo, S. G. KOURITZIN, 1999);
- ‘Atrición del idioma’ - o ‘desgaste de la lengua’ - (*‘language attrition’* / véase inicialmente R. D. LAMBERT y B. F. FREED, 1982 y posteriormente B. KÖPKE, 1999 y 2002 y M. S. SCHMID, 2002);
- ‘Regresión en el idioma’ (*‘language regression’* / véase, por ejemplo, K. DE BOT y B. WELTENS, en H. W. SELIGER y R. M. VAGO, 1991);

²⁰¹ De hecho, ya en 1983, J. F. HAMERS y M. BLANC referían las mismas dificultades en su consulta y traducción al francés de los trabajos entonces existentes sobre el bilingüismo. La siguiente cita explica con claridad la situación: “(...) la gran mayoría de los trabajos sobre el bilingüismo están escritos en inglés (...). Por este motivo, (...) no siempre fue fácil encontrar equivalentes de traducción adecuados para dar cuenta de los conceptos específicos introducidos en la literatura científica. A veces hemos tenido que proponer neologismos o elegir un vocablo existente en francés, aunque con otro sentido: en estos casos, proporcionamos el original inglés entre paréntesis”. (J. F. HAMERS y M. BLANC, 1983: 19.) - Al encontrarnos en semejante situación, hemos decidido tomar las mismas decisiones que estos dos autores.

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “(...) la grande majorité des travaux sur le bilinguisme sont écrits en anglais (...). Pour cette raison, (...) il n’a pas toujours été facile de trouver des équivalents de traduction adéquats pour rendre les concepts spécifiques introduits dans la littérature scientifique. Nous avons dû parfois proposer des néologismes ou choisir un vocable existant en français mais avec un autre sens : dans ces cas, nous donnons l’original anglais entre parenthèses”. (HAMERS y BLANC, 1983: 19.)]

- Y ‘erosión del idioma’ (*‘language erosion’* / véase, por ejemplo, R. W. ANDERSEN, en R. D. LAMBERT y B. F. FREED, 1982: 83 y H. W. SELIGER, 1985²⁰² y H. KRAVIN, 1992).

Algunos autores han clasificado estos términos según un proceso diferente de olvido. Kees DE BOT y Michael CLYNE (1994: 19 y posteriormente K. DE BOT, en G. EXTRA y L. T. VERHOEVEN, 1998: 345 y en J. KLATTER-FOLMER y P. VAN AVERMAET, 2001: 66), por ejemplo, distinguen entre tres situaciones diferentes de olvido: Hablan, por una parte, de ‘pérdida del idioma’ (o *‘language loss’*) como nombre general referido a cualquier proceso de declive en las habilidades lingüísticas de individuos y grupos, mientras la expresión ‘atrición del idioma’ (o *‘language attrition’*) remite a un proceso de olvido de la lengua más personal, o sea, individual e intra-generacional. Por otra parte, también señalan un fenómeno diferente llamado ‘cambio de idioma’ - o ‘cambio de lengua’ - (del inglés *‘language shift’*) que ocurre cuando dicho proceso de olvido de la lengua ocurre entre dos o varias generaciones, o sea, refiriéndose a un tipo de olvido inter-generacional (véase también al respecto S. G. KOURITZIN, 1999 / K. YAĞMUR, 1997) que no tratamos en esta Tesis Doctoral.

Otras clasificaciones también han distinguido entre la ‘pérdida del idioma’ (*‘language loss’*) y la ‘atrición del idioma’ (*‘language attrition’*). El término ‘pérdida del idioma’ (*‘language loss’*) se refería a un olvido total de los conocimientos, o sea, relacionando el olvido - como vimos anteriormente en el apartado 1. 1. 3. - con un desvanecimiento total de las huellas mnémicas, mientras la ‘atrición del idioma’ (*‘language attrition’*) significaba que la información no había desaparecido y se podía recuperar, el problema radicando en encontrar el modo de recuperar los conocimientos anteriores, o sea, saber cómo volver a encontrar la vía de acceso a las huellas de memoria.

Esta segunda expresión referida como ‘atrición del idioma’ concuerda con nuestra línea de investigación, ya que pensamos que el olvido no es un olvido total, sino

²⁰² Nos referimos al siguiente artículo de Herbert W. SELIGER (1985): “Primary language attrition in the context of other language loss and mixing”, Queens College, Department of Linguistics, New York - citado por M. SHARWOOD SMITH y P. VAN BUREN (en H. W. SELIGER y R. M. VAGO, 1991: 18 y 30).

que los conocimientos se pueden recuperar, salvo quizá en el caso de lesiones cerebrales - lo cual situaría esta discusión en un terreno patológico fuera de nuestro tema actual de investigación - o en casos de olvido del primer idioma ocurridos en la primera infancia, posiblemente por falta de huella prolongada de memoria.

Principalmente desde principios del siglo XXI, estas diferencias en la terminología usada se han ido reduciendo y unificando, a medida que este nuevo campo de investigación se independizaba y especificaba, al mismo tiempo que también se diversificaba en varios subcampos. El progresivo reconocimiento del tema como un campo propio e independiente de investigación ha permitido que este campo esté actualmente mayoritariamente reunido bajo la expresión '*language attrition*' en inglés - o 'atrición del idioma' - aunque, como lo especifica Mira GORAL (2004: 31-32), "*el término 'atrición de la lengua' ha sido usado casi exclusivamente en el estudio de la pérdida de las lenguas en un contexto de bilingüismo*".²⁰³

Como vemos, esta terminología es la que ha llegado a imponerse en casi toda la literatura científica actual redactada en inglés sobre el tema del olvido de las lenguas y en particular en el caso del olvido a nivel individual de la lengua materna (se habla comúnmente de '*first language attrition*'²⁰⁴ - o 'atrición del primer idioma' -). Además, igualmente se ha admitido el término en francés - '*attrition*' - para referirse a la misma realidad lingüística (Véase B. KÖPKE, 1999²⁰⁵ / B. KÖPKE, en M. MATTHEY, 2001 / B. KÖPKE y M. S. SCHMID, 2011).

Por otra parte, como hemos comentado, casi siempre nos referimos a fuentes inicialmente redactadas en inglés y posteriormente traducidas por nuestra parte. Por este motivo, hemos decidido, por ejemplo, proporcionar al menos una vez el original inglés entre paréntesis, al lado de su traducción al español. Además, soy consciente de que traducir puede llegar a modificar algunas nociones, mostrando matices o contenidos un tanto diferentes en inglés y en español. En este sentido, la traducción del término inglés

²⁰³ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: "(...) *the term 'language attrition' has been used almost exclusively in the study of language loss in the context of bilingualism*". (GORAL, 2004: 31-32.)

²⁰⁴ Herbert W. SELIGER (1985, en W. C. RITCHIE y T. K. BHATIA, 1996: 605) inicialmente también lo llamó '*primary language attrition*' - o 'atrición del idioma principal' -.

²⁰⁵ Véase en especial B. KÖPKE, 1999: 20, nota 1 a pie de página.

‘*attrition*’ es un ejemplo significativo de la dificultad y responsabilidad personal que conlleva el acto de traducir. En este caso, hemos decidido traducirlo por ‘atrición’, a pesar de entender que hablar de ‘atrición’ de un idioma en español pueda resultar extraño - mientras hablar de ‘olvido’ o de ‘pérdida’ de una lengua no llama tanto la atención -, ya que este vocablo poco usado existe con otro sentido.

El término ‘atrición’ procede del latín ‘*attritio*’ y se usa en lenguaje devoto o en medicina, especialmente animal²⁰⁶ y no hemos podido encontrar ninguna referencia a su uso en lingüística. En este caso, al traducir ‘*attrition*’ por ‘atrición’, hemos elegido voluntariamente operar un deslizamiento del sentido original de la palabra hacia una nueva acepción, como hemos comentado anteriormente. Lo hemos hecho porque opinamos que esta traducción tiene la ventaja de parecerse al término inglés que, como también hemos señalado, se ha impuesto actualmente en casi toda la literatura científica redactada sobre el tema del olvido de las lenguas, también por extensión inicial del sentido de la palabra en el idioma inglés.

De esta manera, hablar en español de ‘atrición’ de los idiomas - como ‘pérdida’ o ‘desgaste’ por olvido de las lenguas - nos parece concordar con las líneas recientes de la investigación internacional sobre el tema y relacionar por lo tanto nuestro trabajo con este campo actualmente muy activo de investigación. Por este motivo, hemos decidido hablar simultáneamente de ‘atrición’ y de ‘olvido’, ya que son dos términos complementarios y nombran la misma realidad. No obstante, ante el desconocimiento del término en España en su acepción lingüística, hemos optado por usar principalmente el término ‘olvido’ en el título y resumen de nuestra Tesis Doctoral, para permitir una rápida identificación del tema de investigación de dicha tesis.

²⁰⁶ El DICCIONARIO DE USO DEL ESPAÑOL (Ed. 1990) de María MOLINER considera estas dos acepciones del sustantivo ‘atrición’. Otros diccionarios, como el CLAVE - DICCIONARIO DE USO DEL ESPAÑOL ACTUAL de SM (1996) sólo contemplan el sentido religioso, o sea, el “*pesar que se siente por temor a las consecuencias de haber ofendido a Dios*”. En francés, por otra parte, también se entiende el término como una táctica militar destinada a agotar los recursos humanos y materiales del enemigo (véase LE PETIT LAROUSSE ILLUSTRÉ, 2000) e igualmente se admite otro sentido técnico y médico, referido a una erosión o desgaste por frotamiento, destinado a eliminar partes angulosas (véase LE PETIT ROBERT, 2003). En inglés, por fin, se contemplan todas estas acepciones, añadiendo otro sentido más a la palabra, correspondiéndose con una pérdida de personal en una organización, por ejemplo, por jubilación (véase el WEBSTER’S NEW WORLD - COLLEGE DICTIONARY, 4ª ed., 2001). No se considera la acepción en su sentido lingüístico; no obstante, la idea evocada por el ‘desgate’ o la ‘erosión’ permitió ampliar este sentido al terreno lingüístico, de la misma manera que se ha hecho posteriormente en francés y hemos decidido hacerlo en español.

Finalmente, y aunque el término tampoco figure oficialmente con esta acepción en los diccionarios de lengua inglesa, varios estudios llaman ‘*attriter*’²⁰⁷ a la persona que sufre este ‘desgaste’ del idioma. De la misma manera, hemos admitido el término ‘*attriter*’ y lo hemos traducido por ‘*atrído/a*’, al igual que en francés el término se ha traducido por ‘*attrité/e*’²⁰⁸, - modificando también el sentido inicial del vocablo²⁰⁹ - para referirnos a la persona que olvida un idioma y en particular su lengua materna.

1. 4. 2. Un tema de investigación reciente con varios subcampos

Para empezar, cabe señalar que se trata de un tema de investigación reciente que ha sabido asentarse progresivamente durante las tres últimas décadas para llegar a ser un campo de investigación admitido y reconocido, perteneciente a la lingüística aplicada (*‘applied linguistics’*). Puede que el carácter peculiar y curioso de este fenómeno, como lo subrayan Barbara KÖPKE y Monika S. SCHMID (2004), le haya ayudado a imponerse. De hecho, compartimos por completo la opinión de estas dos autoras que afirman que: *“El tema de la ‘atrición de la lengua’ parece ejercer una extraña fascinación. La cuestión (de saber) si un individuo puede realmente olvidar una*

²⁰⁷ Cabe añadir al respecto que, al principio de la investigación sobre el olvido de las lenguas, el término fue rechazado por varios autores, como no existente en la lengua inglesa. No obstante, el término ‘*attriter*’ se impuso más adelante, posiblemente por su facilidad de uso y su lógica.

Nos referimos por ejemplo a Roger W. ANDERSEN que, en 1982, señalaba lo siguiente: *“Los investigadores en la adquisición de las lenguas tienen acceso a términos como adquisición, adquirir, aprender y estudiante. Los términos equivalentes para los investigadores en la atrición de las lenguas deberían de ser atrición, *‘attrite’, y *‘attriter’. No obstante, los dos últimos términos no son reconocidos como palabras inglesas”*. (R. W. ANDERSEN, en R. D. LAMBERT y B. F. FREED, 1982: 83.) - Voluntariamente no hemos traducido los dos términos en inglés con asterisco.

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“Language acquisition researchers have access to terms such as acquisition, acquire, learn, and learner. Equivalent terms for language attrition researchers should be attrition, *attrite, and *attriter. The last two terms, however, are not recognized English words”*. (ANDERSEN, en LAMBERT y FREED, 1982: 83.)] - Los asteriscos son del autor.

Por lo tanto, R. W. ANDERSEN (en R. D. LAMBERT y B. F. FREED, 1982: 83-84) decidió no usarlos y prefirió usar los verbos disminuir o desgastarse o erosionarse (*‘diminish’ / ‘erode’*), para referirse al desgaste de las competencias lingüísticas. Al mismo tiempo, en vez de hablar de ‘*attriter*’, recurrió a abreviaturas y llamó LA a la persona, cuya competencia en un idioma había disminuido como resultado de la atrición de la lengua, mientras LC se refería al individuo ‘lingüísticamente competente’.

²⁰⁸ véase por ejemplo B. KÖPKE y M. S. SCHMID, 2011: 204, 205 y 211.

²⁰⁹ Según el DICCIONARIO DE USO DEL ESPAÑOL (Ed. 1990) de María MOLINER, la persona ‘*atrído/a*’ se considera como *“arrepentido(a) por haber pecado”*.

primera o segunda lengua una vez aprendida y (determinar) cómo y por qué esta 'pérdida' podría suceder, es (una cuestión) fascinante". (B. KÖPKE y M. S. SCHMID, en M. S. SCHMID, B. KÖPKE, M. KEIJZER y L. WEILEMAR, 2004: 2.)²¹⁰

La investigación sobre el tema arrancó primero en Estados Unidos, seguidos por Europa. De hecho, durante tiempo, se ha podido distinguir entre los trabajos de procedencia norteamericana y los estudios europeos. Además, hasta aproximadamente la segunda mitad de los años noventa del pasado siglo, pocos universitarios europeos se habían dedicado a investigar este tema. Los primeros estudios realizados sobre el olvido de los idiomas provinieron de los Países Bajos, Suiza y Suecia. Progresivamente, se incorporó Francia. No obstante, esta situación dicotómica entre Estados Unidos y Europa no duró y actualmente se han formado grupos de investigadores, compuestos tanto por europeos como por americanos, muy activos en el terreno de la investigación de la atrición de las lenguas.

Cabe añadir además que la mayoría de los estudios actualmente realizados no pone en tela de juicio la realidad del fenómeno del olvido de las lenguas y tampoco formula reticencias sobre la legitimidad de su investigación; aunque a veces las conclusiones a las que han llegado algunos trabajos de investigación hayan podido dar motivos para dudar de la amplitud y hasta de la existencia del fenómeno, debido al poco impacto que parece tener la atrición en algunas personas, según el tipo de público investigado y la metodología usada²¹¹ - Volveremos sobre este tema en el apartado 1. 4. 5. -.

²¹⁰ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: "*The topic 'language attrition' seems to exercise a strange fascination. The question of whether an individual can really forget a first or second language once learned, and how and why this 'loss' might proceed, is an intriguing one*". (KÖPKE y SCHMID, en SCHMID, KÖPKE, KEIJZER y WEILEMAR, 2004: 2.)

²¹¹ Véase por ejemplo K. JASPAERT y S. KROON, en W. FASE, K. JASPAERT y S. KROON (1992: 146) / K. DE BOT y M. CLYNE (1994: 27) / B. KÖPKE (2004: 8) / B. KÖPKE y M. S. SCHMID, en M. S. SCHMID, B. KÖPKE, M. KEIJZER y L. WEILEMAR (2004: 1) / M. S. SCHMID (2004b: 239 y 2010: 1 y 4) - Varios autores relatan haber encontrado poca atrición o casi ninguna en bilingües tardíos, incluso después de largos períodos de desuso y no exposición a la L1.

No obstante, también cabe señalar que otros investigadores - e incluso a veces los mismos en otros estudios realizados - encuentran bastante atrición de la L1 (E. OLSHTAIN y M. BARZILAY, en H. W. SELIGER y R. M. VAGO, 1991 / T. A. AMMERLAAN, 1996 / K. YAĞMUR, 1997 / B. KÖPKE, 1999 / M. S. SCHMID, 2002 / D. STOLBERG y A. MÜNCH, 2010 - entre otros) o incluso mucha (por ejemplo, M. WAAS, 1996), lo cual contrasta sin duda con los resultados obtenidos por los primeros autores citados.

Por otra parte, el estudio de la atrición de los idiomas estuvo inicialmente incluido en los campos de investigación sobre la adquisición de las lenguas y el estudio del bilingüismo. Como hemos comentado, ha crecido poco a poco como terreno de investigación independiente, hasta estar reconocido actualmente como un tema de investigación propio, aunque todavía joven, según lo expresan muchos autores, entre ellos K. DE BOT (2004: 233).²¹² Por estas características - y según este mismo autor - el estudio de la atrición tiene interés en beneficiarse de los conocimientos anteriormente adquiridos por estos dos campos de investigación con los que ha estado y está relacionado²¹³, al mismo tiempo que también puede ahora contribuir a su vez a mejorar dichos conocimientos en estos campos de investigación.

Como vemos, la atrición de las lenguas es un fenómeno complejo y multidimensional en el que aún falta mucho por descubrir, ya que todavía se trata de una línea de investigación bastante nueva. En este sentido, la investigación sobre este tema puede salir beneficiada al relacionarse con otras ciencias vinculadas al estudio del bilingüismo, como lo son también la sociolingüística, la psicolingüística, la neurolingüística, la neuropsicología cognitiva y de manera más general, las ciencias relacionadas con el estudio de los mecanismos cerebrales y los procesos cognitivos (véase B. KÖPKE, en B. KÖPKE, M. S. SCHMID, M. KEIJZER y S. DOSTERT, 2007: 10). Además el campo de investigación sobre la adquisición de las lenguas, al ser mucho más antiguo que el de la atrición es también lógicamente más extenso y más

²¹² Nos referimos a la siguiente afirmación: “*La atrición del idioma es un campo de investigación joven y ambicioso y está actualmente llegando a la pubertad. En consecuencia quiere que lo consideren con seriedad*”. (K. DE BOT, 2004: 233.)

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*Language attrition is a young and ambitious field of research, and it is now reaching puberty. Accordingly, it wants to be taken seriously*”. (DE BOT, 2004: 233.)]

²¹³ M. S. SCHMID y B. KÖPKE (2007), por su parte, también expresan esta idea: “*(...) las investigaciones sobre la atrición de la L1 deberían valerse, de manera más completa y fundamental, de los marcos teóricos que fueron formulados con respecto a la SLA - Adquisición de una Segunda Lengua - y al bilingüismo*”. (M. S. SCHMID y B. KÖPKE, en B. KÖPKE, M. S. SCHMID, M. KEIJZER y S. DOSTERT, 2007: 4.)

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*(...) investigations of L1 attrition should avail themselves more fully and more fundamentally of the theoretical frameworks that have been formulated with respect to SLA - Second Language Acquisition - and bilingualism*”. (SCHMID y KÖPKE, en KÖPKE, SCHMID, KEIJZER y DOSTERT, 2007: 4.)]

documentado²¹⁴ y por lo tanto, como acabamos de comentar, puede ser de utilidad en el estudio del olvido de los idiomas.

Volviendo al historial²¹⁵ de nuestro tema de investigación, cabe destacar el papel de los primeros investigadores y sus esfuerzos para que se considere el olvido de las lenguas como un proceso gradual y complejo de reciente investigación. Entre ellos destacan Richard D. LAMBERT y Barbara F. FREED, a principios de los años ochenta del siglo pasado. En Estados Unidos, R. D. LAMBERT fue uno de los organizadores de la primera conferencia sobre el tema de la ‘pérdida del idioma’ (o ‘*language loss*’) que tuvo lugar en la Universidad de Pensilvania (University of Pennsylvania), en 1980 - llamada ‘The Pennsylvania Conference: The Loss of Language Skills’ -. Las ponencias presentadas durante este congreso dieron lugar dos años más tarde a la publicación de un libro titulado *The loss of language skills (La pérdida de las capacidades en idioma)* y editado por R. D. LAMBERT y B. F. FREED (1982). Fue cuando se empezó a hablar oficialmente de la atrición de las lenguas como un nuevo campo de investigación.

De esta manera, los estudios posteriores sobre el tema casi siempre se han referido a esta conferencia y a la posterior publicación del libro como el punto de partida del estudio del olvido de las lenguas, entendido como terreno propio de investigación y ya no meramente incluido dentro de otros campos de investigación, como es el caso, por ejemplo, del campo de la adquisición de las lenguas y su atrición en un contexto patológico y clínico. No obstante, cabe mencionar que en esta primera conferencia sólo se habló del tema del olvido de un segundo idioma y no del olvido de la lengua materna. Aun así, dicha conferencia marcó un precedente e instituyó el olvido de las lenguas, en general, como un tema de nueva investigación.

²¹⁴ Véase M. S. SCHMID y B. KÖPKE (2007): “(...) *el terreno de la atrición es aún mucho menos extenso, menos teóricamente sofisticado y más descriptivamente orientado que la investigación en ASL*”. (M. S. SCHMID y B. KÖPKE, en B. KÖPKE, M. S. SCHMID, M. KEIJZER y S. DOSTERT, 2007: 4.)

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “(...) *the field of attrition is still far less extensive, less theoretically sophisticated, and more descriptively oriented than SLA research*”. (SCHMID y KÖPKE, en KÖPKE, SCHMID, KEIJZER y DOSTERT, 2007: 4.)]

²¹⁵ Para informaciones más detalladas que las que aportamos al respecto, véase el señalado trabajo de B. KÖPKE y M. S. SCHMID (en M. S. SCHMID, B. KÖPKE, M. KEIJZER y L. WEILEMAR, 2004: 1-43 - citado en la bibliografía - Punto 1: ‘Una visión general histórica’ / del inglés, ‘*A historical overview*’, pg. 2-7) que consideramos una referencia imprescindible, en lo que se refiere al estudio del nacimiento y posterior evolución de nuestro tema de investigación.

Poco después, en 1982, - y siguiendo el precedente americano - tuvo lugar en Europa un seminario sobre el estado de la investigación en la atrición de los idiomas, en la Universidad de Nimega (Nijmegen, Países Bajos - Las actas del seminario no se publicaron, véase al respecto T. J. M. VAN ELS, en B. WELTENS, K. DE BOT y T. J. M. VAN ELS, 1986: 3 -). Fue entonces cuando se empezó a hablar ya no sólo del olvido de un segundo idioma, sino también de la atrición de la lengua materna. También se procuró enfocar el estudio de la atrición de manera menos aislada, o sea, considerándola no sólo en sus dimensiones lingüísticas, sino también en sus dimensiones cognitivas y relacionándola con el contexto social de uso de las lenguas. Poco después, otros investigadores de otra universidad holandesa, la de Tilburgo (Tilburg), también se dedicaron a este tema de investigación y se inició la cooperación entre investigadores americanos y europeos. Poco a poco, se empezó a ampliar el campo de investigación, diferenciando varias corrientes o subcampos que comentamos más adelante.

Como consecuencia directa de estas primeras investigaciones, se organizó en 1986 un simposio sobre la pérdida de las lenguas - 'Language Loss Symposium' - en Kerkrade (Países Bajos), con carácter práctico y presentación de las investigaciones entonces en curso. Posteriormente, también en 1986, se publicó el libro *Language attrition in progress* (editado por B. WELTENS, K. DE BOT y T. J. M. VAN ELS), agrupando versiones revisadas de la mayoría de los artículos presentados durante este simposio. En lo sucesivo y en especial en 1989, varias revistas que nombramos más adelante dedicaron números especiales a la atrición de las lenguas, lo cual permitió a este campo de investigación darse a conocer y empezar a expandirse como tal.

Otro acontecimiento de importancia tuvo lugar en 1991, con la publicación del libro titulado *First language attrition* (editado por H. W. SELIGER y R. M. VAGO), con contribuciones limitadas por primera vez a la atrición de la L1, como indica el título de la obra. Además, cabe señalar, como lo hacen B. KÖPKE y M. S. SCHMID (en M. S. SCHMID, B. KÖPKE, M. KEIJZER y L. WEILEMAR, 2004: 5), que este libro no agrupa artículos presentados anteriormente en alguna conferencia o reunión de investigadores, sino que reúne directamente a colaboradores trabajando sobre el tema, lo cual es buena señal del asentamiento entonces en curso del campo de investigación de la atrición de la L1.

Durante los años noventa del pasado siglo, dos subcampos de investigación sobre la atrición de las lenguas, respectivamente la rama de investigaciones realizadas sobre la atrición de la L1 y la otra rama sobre la atrición de la L2, se separaron. Los estudios sobre la atrición de una L2 se vincularon más al campo de la investigación sobre la adquisición de las lenguas y la enseñanza de una L2, mientras los estudios sobre la atrición de la L1 parecían relacionarse más con la investigación sobre la pérdida de las lenguas minoritarias y/o de los dialectos.

Por otra parte, como refleja la precisa bibliografía comentada - “Language attrition research: An annotated bibliography” - de M. S. SCHMID (en M. S. SCHMID, B. KÖPKE, M. KEIJZER y L. WEILEMAR, 2004c: 317-348) y como comentan B. KÖPKE y M. S. SCHMID (en M. S. SCHMID, B. KÖPKE, M. KEIJZER y L. WEILEMAR, 2004: 6-7), muchos estudios en esa época fueron emprendidos por doctorandos aislados entre ellos²¹⁶, realizando principalmente estudios experimentales cuantitativos y disponiendo desgraciadamente de pocos medios económicos para poder llevar a cabo sus investigaciones en condiciones óptimas. Al mismo tiempo, también se celebraron menos conferencias y seminarios especialmente dedicados a la atrición de las lenguas.

No obstante, a partir de los años 2000, la situación cambió y este campo de investigación volvió a consolidarse. Se realizaron seminarios sobre la atrición de la L1 en conferencias internacionales como el ‘Second Language Research Forum 2000’, en Madison (Wisconsin), en Estados Unidos y el ‘Third International Symposium on Bilingualism’, en 2001, en Bristol (Reino Unido). En agosto de 2002, tuvo lugar en la Vrije Universiteit Amsterdam, en los Países Bajos, la ‘International Conference on First Language Attrition: Interdisciplinary Perspectives on Methodological Issues’, organizada por Monika S. SCHMID y Barbara KÖPKE. Esta conferencia dio posteriormente lugar, en 2004, a la publicación del libro *First language attrition: Interdisciplinary perspectives on methodological issues* (editado por M. S. SCHMID, B.

²¹⁶ M. S. SCHMID (en M. S. SCHMID, B. KÖPKE, M. KEIJZER y L. WEILEMAR, 2004d: 351) comenta la inexistencia de una comunidad claramente definida de investigadores sobre la atrición de los idiomas en los años noventa del siglo pasado y relata el siguiente caso: Dos doctorandos de diferentes países realizaron unas tesis doctorales relacionadas con la atrición de las lenguas, tratando características lingüísticas similares, aunque con diferencia entre los idiomas investigados, dentro del mismo marco teórico y con un método de obtención de datos comparable... sin llegar a saberlo y por lo tanto sin poder comunicar entre ellos.

KÖPKE, M. KEIJZER y L. WEILEMAR). Siguiendo la misma línea salió, en 2007, *Language attrition: Theoretical perspectives* (editado por B. KÖPKE, M. S. SCHMID, M. KEIJZER y S. DOSTERT) reuniendo directamente a autores trabajando sobre el tema.

Finalmente, en 2011, M. S. SCHMID publicó *Language attrition*, en la colección ‘Key topics in sociolinguistics’ - o ‘Temas claves en sociolingüística’ - (Cambridge). El nombre de esta colección es revelador de la importancia que ha podido cobrar el tema de la atrición. Además, esta publicación ya no reúne artículos de varios autores, sino que es escrita por una única investigadora - reconocida como experta en su campo de investigación - que se dedica en este caso a exponer detalladamente líneas generales sobre la atrición y a explicar y dar consejos sobre cómo investigarla, incluyendo numerosos ejemplos. En nuestra opinión, este último libro de reciente publicación demuestra que el campo ha evolucionado y madurado realmente y que la atrición de las lenguas es actualmente - en 2015 - un tema de investigación internacionalmente reconocido.

Por lo tanto, se puede afirmar que el campo de investigación en la atrición de las lenguas y en especial en la atrición de la lengua materna ha sabido organizarse y se ha vuelto fuerte, aunque todavía se pueda desear - al igual que lo subrayaron B. KÖPKE y M. S. SCHMID (2004) -, más consistencia metodológica común en las investigaciones. Actualmente consideramos de particular interés los trabajos realizados con mucho rigor por B. KÖPKE (Universidad de Toulouse - Le Mirail, Francia) y M. S. SCHMID (Rijksuniversiteit Groningen - Universidad de Groningen -, Países Bajos y Universidad de Essex, Reino Unido / anteriormente Vrije Universiteit Amsterdam), M. S. SCHMID trabajando además con cierta frecuencia o en ocasiones con varios colaboradores (entre ellos, S. DOSTERT, E. DUSSELDORP, M. KEIJZER, L. WEILEMAR, E. DE LEEUW e I. MENNEN). Por nuestra parte, quisiéramos que también participaran en este movimiento, en un futuro próximo, investigadores procedentes de universidades españolas.

No obstante, como hemos visto, el nacimiento y la posterior evolución de este campo de investigación fueron muy progresivos y no tan fáciles. El hecho de que poco a poco - entre los años noventa y dos mil - también hayan ido apareciendo entradas sobre

la atrición en varios diccionarios y libros de referencias dedicados a estudios relacionados con la lingüística y/o el bilingüismo es muy significativo del progresivo reconocimiento de este campo de investigación como tal - aparte de los recientes libros publicados sobre el tema que acabamos de comentar -.

En este sentido, ya en 1996, el *Handbook of second language acquisition* (editado por W. C. RITCHIE y T. K. BHATIA) incluyó en la séptima parte del manual, titulada “Lenguas en contacto y sus consecuencias” (del inglés, “Language contact and its consequences”), un capítulo - el número dieciocho - redactado por H. W. SELIGER (1996: 605-626) sobre la atrición de la lengua materna y denominado “La atrición del idioma principal en un contexto de bilingüismo” (del inglés, “Primary language attrition in the context of bilingualism”). Este libro de referencias también añadió lógicamente a su glosario y su índice por temas el término ‘atrición’ (o sea, ‘*attrition*’), lo cual en nuestra opinión marcó un precedente, ya que anteriormente el nombre no figuraba en índices o glosarios.

Más adelante, artículos como el de M. S. SCHMID y K. DE BOT (2004: 210-234) titulado “Atrición del idioma” (del inglés, “Language attrition”) en la primera parte - “Linguistics-Applied (L-A)” -, sección tres, número ocho, de *The handbook of applied linguistics* (editado por A. DAVIES y C. ELDER) han seguido la misma línea, con el propósito de informar precisamente sobre la atrición de las lenguas en libros de referencias especializados. De la misma manera y más recientemente, M. S. SCHMID (2012) también ha publicado un artículo titulado “Language attrition and multilingualism”, en *The encyclopedia of applied linguistics* (editado por C. A. CHAPELLE).

Además, también es revelador que varios diccionarios y obras de referencias que no incluían ninguna entrada, apartado o capítulo sobre la atrición de las lenguas en sus primeras ediciones lo mencionaran explícitamente en ediciones posteriores. Es el caso, por ejemplo, del libro de J. F. HAMERS y M. BLANC, *Bilingüité et bilinguisme* (*Bilingüalidad y bilingüismo*) que, en su primera edición en francés de 1983 y en su posterior edición revisada en inglés, en 1989, no contemplaba el tema de la atrición de las lenguas. No obstante, la edición de 2000 de *Bilinguality and bilingualism*, totalmente revisada y que ya ha tenido reediciones, ya incluye en su índice por temas el

término ‘atrición’ (*attrition*) detallado en subtemas relativos a la atrición, así como la consiguiente explicación del fenómeno en el capítulo tres, titulado “Ontogénesis de la bilingüalidad” (“Ontogenesis of bilinguality”), en su apartado 3. 5. “Atrición del idioma y bilingüalidad” (“Language attrition and bilinguality”) - pg. 76-79. Además, el capítulo 10 titulado “Bilingüismo societal, relaciones intergrupales y variaciones sociolingüísticas” (“Societal bilingualism, intergroup relations and sociolinguistic variations”), en su apartado 10. 3. “Variaciones sociolingüísticas en situaciones de lenguas en contacto” (“sociolinguistic variations in language-contact situations”), también incluye el subapartado 10. 3. 4., titulado “Language attrition” - pg. 301-303.

En cuanto a diccionarios, es interesante referirse a A DICTIONARY OF LINGUISTICS AND PHONETICS²¹⁷ de D. CRYSTAL (1985) que, en sus sucesivas ediciones actualizadas hasta la cuarta edición de 1997, no contemplaba la entrada ‘atrición’, mientras la incluye expresamente en su quinta edición de 2003 y lógicamente también en su sexta y última edición de 2008. Junto al término ‘atrición’ (*attrition*) se han incorporado otras entradas nuevas, como ‘atrición del idioma’ (*language attrition*), ‘pérdida del idioma’ (*language loss* - aunque únicamente definida en su sentido patológico -) y otras más relativas en general al fenómeno del contacto de lenguas.

Por otra parte, igualmente es revelador de un reconocimiento del tema de la atrición de las lenguas como campo de investigación propio, el hecho de que progresivamente hayan ido apareciendo números especiales dedicados a la atrición de las lenguas en revistas especializadas. De hecho, actualmente, la publicación de números especiales sobre este tema parece favorecer una puesta en común de los trabajos realizados por diferentes investigadores y constituye por lo tanto, una manera de difundir unas investigaciones relativas al terreno de la atrición de los idiomas, recientemente realizadas o todavía en curso. No obstante, al principio se trató de una novedad y - siguiendo la terminología entonces usada - el primer número especial relativo a este tema hablaba de ‘pérdida del idioma’. A posteriori se usó el reconocido término ‘atrición’. Para más información, hemos recopilado y ordenado cronológicamente los siguientes números especiales:

²¹⁷ Traducido al español, en 2000, como DICCIONARIO DE LINGÜÍSTICA Y FONÉTICA, desde la cuarta edición original de 1997. Por lo tanto no incluye la entrada ‘atrición’ en la versión española.

- Septiembre de 1986: “Special issue: Language loss”, en APPLIED PSYCHOLINGUISTICS (PSYCHOLOGICAL STUDIES OF LANGUAGE PROCESSES), Volumen 7, Número 3.
- Junio de 1989: “Special issue: Language attrition”, en REVIEW OF APPLIED LINGUISTICS (I. T. L.), Número 83-84.
- Junio de 1989: “Special issue: Language attrition” (Eds. A. D. COHEN, B. WELTENS), en STUDIES IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION, Volumen 11, Número 2.
- Enero de 2004: “Special issue: Attrition” (Ed. B. KÖPKE), en JOURNAL OF NEUROLINGUISTICS, Volumen 17, Número 1.
- Septiembre de 2004: “Special issue on language attrition”, en THE INTERNATIONAL JOURNAL OF BILINGUALISM, Volumen 8, Número 3.
- Enero de 2010: “Special issue: New perspectives on L1 attrition” (Ed. M. S. SCHMID), en BILINGUALISM: LANGUAGE AND COGNITION, Volumen 13, Número 1.
- Junio de 2011: “Special issue: First language attrition / L’attrition de la langue première” (Eds. M. S. SCHMID, B. KÖPKE), en LANGUAGE, INTERACTION AND ACQUISITION (LIA), Volumen 2, Número 2.
- Diciembre de 2013: “Special issue: Dynamics of first language attrition across the lifespan” (Eds. C. OPITZ, E. DELEEuw, D. LUBIŃSKA), en THE INTERNATIONAL JOURNAL OF BILINGUALISM, Volumen 17, Número 6.

Finalmente, cabe señalar la publicación de artículos sobre la atrición de las lenguas en revistas especializadas que igualmente hayan dedicado algún número especial a temas relacionados con el bilingüismo. Citamos, a modo de ejemplo, las siguientes revistas:

- 2004: “Special issue: Bilingualism and emotions” (Eds. A. PAVLENKO, J. M. DEWAELE), en ESTUDIOS DE SOCIOLINGÜÍSTICA, Volumen 5, Número 1 (Contiene un artículo de M. S. SCHMID relativo a la atrición de la primera lengua).
- Enero de 2010: “Special issue: Innovative and quantitative methods for bilingualism research” (Eds. M. S. SCHMID, E. DUSSELDORP), en SECOND LANGUAGE RESEARCH, Volumen 26, Número 1 (Incluye un artículo de M. S. SCHMID y E. DUSSELDORP sobre la atrición de las lenguas).

En definitiva, este campo de investigación se ha hecho mayor, lo cual se ha podido comprobar por la cantidad de estudios publicados sobre la atrición, especialmente cada vez más numerosos en la primera década del siglo XXI. Estos trabajos se han publicado no sólo en libros, sino también en revistas especializadas con números especiales sobre esta temática, así como en diccionarios y enciclopedias y/o libros de referencias especializados incluyendo apartados o capítulos sobre la atrición.

Por otra parte, el campo también se ha ido diferenciando y especializando poco a poco en subcampos variados. Al principio del nacimiento de estos subcampos, se distinguió básicamente entre el olvido de las lenguas en un contexto normal - lo cual se llamó ‘atrición’ -, frente al olvido en un contexto patológico (afasia, senilidad... - véase por ejemplo L. K. OBLER y K. GJERLOW, 1999 -). También se estableció una separación importante entre lo que es la atrición de las lenguas a nivel individual y personal (M. SHARWOOD SMITH y K. DE BOT, en H. W. SELIGER y R. M. VAGO, 1991 / Posteriormente B. KÖPKE, 1999, 2001, 2002a y b, 2004, 2007, 2011/ M. S. SCHMID, 2002, 2004, 2007, 2010, 2011a y b, 2012, 2013a y b / A. PAVLENKO, 2003a, 2004)²¹⁸ y lo que puede ser el olvido a nivel de comunidad, teniendo frecuentemente como resultado un ‘cambio de lengua’ (o ‘*language shift*’) y pudiendo llegar en sus últimos extremos a la ‘muerte de una lengua’ (o ‘*language death*’). En este sentido, también se consideró particularmente el olvido intra-generacional (H. W. SELIGER y R. M. VAGO, 1991 / A. EL AISSATI, 1997), y por lo tanto más individual, frente al olvido inter-generacional, y más colectivo (por ejemplo, en el caso de la emigración, el estudio del olvido en la segunda, tercera y hasta cuarta generación - Véase por ejemplo W. FASE, K. JASPAERT y S. KROON, 1992 / K. YAĞMUR, 1997 / A. EL AISSATI y A. SCHAUFELI, en G. EXTRA y L. T. VERHOEVEN, 1999).

Progresivamente los diferentes tipos de estudios realizados se han ido clasificando en dos subcampos esenciales, considerando por una parte la atrición de la L1 o de la L2 y por otra, la atrición de las lenguas durante la infancia o en la edad adulta (considerada globalmente a partir de la pubertad), cada estudio pudiendo combinar estas

²¹⁸ Citamos entre paréntesis el nombre de los principales autores que hayan investigado uno de estos subtemas relativos a la atrición de las lenguas. Cabe entender esta enumeración como meramente representativa y en ningún caso excluyente, ya que sólo constituye ejemplos y existen otros autores que también han investigado estas cuestiones sin estar aquí nombrados.

diferencias básicas. Estos subcampos, actualmente reconocidos en la investigación sobre la atrición de los idiomas, lo son por varios motivos:

- Por un lado, sabemos actualmente que la atrición en adultos y en niños tiene unos procesos diferentes y que sobre todo es mucho más radical en niños que en adultos, debido a la falta de adquisición completa en niños de un sistema lingüístico que todavía no se ha estabilizado (véase B. KÖPKE y M. S. SCHMID, en M. S. SCHMID, B. KÖPKE, M. KEIJZER y L. WEILEMAR, 2004: 9-10 y 19). De esta manera, se puede diferenciar radicalmente el olvido de las lenguas en la infancia de su atrición en la edad adulta (estudiado por la mayoría de los autores aquí citados y en particular por B. PY, en E. KELLERMAN y M. A. SHARWOOD SMITH, 1986 / G. LÜDI y B. PY, 1986 - 3ª ed. rev. 2003, 1995 / posteriormente por B. KÖPKE, M. S. SCHMID y A. PAVLENKO ya citadas) y también en la vejez, en contextos no-patológicos (por ejemplo, M. GORAL, 2004).

En lo que se refiere al olvido en niños, cabe señalar que mientras bastante pocos autores se han dedicado a estudiar la atrición de una L2 en niños²¹⁹ - se ha investigado mucho más su proceso de adquisición -, aún menos son los que han estudiado el olvido de la L1. Entre estos pocos en haberse interesado por la atrición de la L1 en niños podemos citar, desde enfoques muy diferentes, por un lado a L. WONG FILLMORE, 1991 y S. G. KOURITZIN, 1999, con estudios psicolingüísticos y, por otro lado, a V. A. G. VENTUREYRA y C. PALLIER, en M. S. SCHMID, B. KÖPKE, M. KEIJZER y L. WEILEMAR, 2004 / V. A. G.

²¹⁹ El caso se da esencialmente cuando un/a niño/a se desplaza a otro país durante una temporada variable - suele darse el caso por motivos de trabajo de sus padres - y tiene la oportunidad de aprender ahí una L2 a menudo practicada, por ejemplo en el entorno escolar o en actividades deportivas y/o en sus relaciones sociales en general. Al volver a su país de origen, el/la niño/a deja de practicar esta L2 recién aprendida y la L1 vuelve a ser su idioma dominante. Es cuando se ha estudiado la atrición de esta L2 ya no practicada, considerando diferentes intervalos de tiempo desde la vuelta del/de la niño/a al país de habla de la L1 en las investigaciones. De esta manera, se consigue estudiar los progresos de la atrición de manera longitudinal, cuando ya no se tiene la oportunidad de practicar esta L2, o al menos cuando las oportunidades son muy reducidas. También se ha considerado a niños/as de diferentes edades y hasta a hermanos/as encontrándose en esta situación (véase E. YUKAWA, 1997/1998), para poder investigar la atrición de la L2 en diferentes edades.

Para más aclaraciones, véanse en especial varios artículos en Lynne HANSEN -Ed.- (1999) sobre la atrición del inglés L2 en niños con japonés L1 / Kees DE BOT y Saskia STOESSEL (2000) sobre la atrición del neerlandés L2 y su grado de retención a largo plazo, a nivel léxico, en personas ya adultas con alemán L1 / Emiko YUKAWA (1997/1998), citada por L. HANSEN (2001: 69 / 2002: 678 - en L. HANSEN, Y. UMEDA, M. MCKINNEY) y por K. DE BOT (2000), en APPLIED LINGUISTICS, Vol. 21, Nº1, March 2000, Review of "Emiko Yukawa: L1 Japanese attrition and regaining. Three case Studies of two early bilingual children" - STUDIES IN JAPANESE LINGUISTICS, 1998, Vol. 11, Kurosio Publishers, Tokyo.

VENTUREYRA, 2005 / C. PALLIER, en B. KÖPKE, M. S. SCHMID, M. KEIJZER y S. DOSTERT, 2007 / K. HYLTENSTAM, E. BYLUND, N. ABRAHAMSSON y H. - S. PARK, 2009, con estudios neurolingüísticos.

V. A. G. VENTUREYRA y C. PALLIER (2004), en una investigación esencialmente enfocada a nivel fonológico y realizada con métodos psico-neurolingüísticos y técnicas de neuroimagen, ya no encuentran ninguna huella de la L1 en niños tempranamente adoptados, lo cual les hace suponer una pérdida total de la L1 en este tipo de público. Estos resultados han llamado mucho la atención de la comunidad investigadora, al mismo tiempo que han sido controvertidos. K. HYLTENSTAM, E. BYLUND, N. ABRAHAMSSON y H. - S. PARK (2009), por ejemplo, usan otro enfoque metodológico y encuentran algún conocimiento residual de esta L1 en un público similar de niños adoptados. Por lo tanto, opinan que la pérdida puede ser en realidad menos drástica que lo afirmado anteriormente y que la L1, aunque se haya vuelto inaccesible, todavía parece estar presente en algunas de sus representaciones.

- Por otro lado, como vemos anteriormente, los estudios sobre la atrición de una L2 están tradicionalmente más vinculados al campo de la investigación sobre la adquisición de las lenguas y la enseñanza de una L2, mientras las investigaciones sobre la atrición de la L1 se han ‘independizado’ más rápidamente de otros campos. De esta manera, los autores que investigan el olvido de la lengua materna, también llamada primera lengua adquirida o L1 (H. W. SELIGER y R. M. VAGO, 1991 / Posteriormente B. KÖPKE y M. S. SCHMID ya citadas), suelen diferenciarse de los que se han especializado en la atrición de la L2. No obstante, esta división no es excluyente y existen autores que han investigado la atrición, tanto de la L1 como de la L2 (entre ellos, véase K. DE BOT y B. WELTENS, 1995 / K. DE BOT y S. STOESSEL, 2000), reconsiderando a veces hasta la necesidad de establecer diferencias básicas en la manera de estudiarlas.

No obstante, en lo que se refiere al estudio de la atrición de una L2, las tesis de tipo regresivo están más admitidas - como hemos visto en el apartado 1. 1. 7. - que en el terreno del estudio del olvido de la L1, en el que se ha demostrado que son inaplicables. En este sentido, cuando se trata de una L2, lo que se ha aprendido por último parece ser lo que se olvida primero y lo que mejor se haya aprendido o reforzado/usado sería lo que se mantiene más tiempo (véase T. J. M. VAN ELS, en

B. WELTENS, K. DE BOT y T. J. M. VAN ELS, 1986: 11 / L. HANSEN, 1999: 9 / B. KÖPKE y M. S. SCHMID, en M. S. SCHMID, B. KÖPKE, M. KEIJZER y L. WEILEMAR, 2004: 16). Cabe señalar que estas teorías se han considerado, esencialmente a partir de la segunda mitad de los años noventa del pasado siglo, como más aplicables al terreno de la docencia, en especial para favorecer la recuperación de la L2 en profesores de idiomas no nativos. De esta manera, las investigaciones se han interesado más por el mantenimiento y la recuperación de la L2 por parte de profesores de idiomas no nativos (véase por ejemplo, P. MEDGYES, 1994 / S. G. COLVILLE-HALL, 1995) que por parte de profesores nativos (al menos hasta hace poco, como vemos en el apartado 1. 4. 6., ya que parece que cierto interés por el tema se esté manifestando). Además, desde la investigación de la atrición de una L2 en niños y adultos, se ha mostrado cierto interés por el reaprendizaje de las lenguas (*'relearning'* o *'the regaining of forgotten language'* - 'la recuperación de un idioma olvidado' -), recurriendo al enfoque de la psicología cognitiva.²²⁰

Además, dentro de lo que es el olvido de un segundo idioma (R. L. OXFORD, 1982 / H. P. BAHRICK, 1984 / R. C. GARDNER, R. N. LALONDE y J. MACPHERSON, 1985 / R. C. GARDNER, R. N. LALONDE, R. MOORCROFT y F. T. EVERS, 1987 / E. OLSHTAIN, 1989 / E. SCHILS y B. WELTENS, 1992 / K. DE BOT y B. WELTENS, 1995 / L. HANSEN, 1999, 2001 / K. BARDOVI-HARLIG y D. STRINGER, 2010), la L2 se puede considerar, o bien como una lengua 'extranjera' estudiada dentro del contexto escolar - de hecho se habla de la 'atrición de una lengua extranjera' (*'foreign language attrition'*) - (B. WELTENS, 1987 y 1989 / B. WELTENS, T. J. M. VAN ELS y E. SCHILS, 1989 / K. DE BOT y B. WELTENS, 1995), o bien como una segunda lengua adquirida de manera natural en una situación de contacto de lenguas, como ocurre por ejemplo en la emigración (B. PY, en E. KELLERMAN y M. A. SHARWOOD SMITH, 1986 / F. GROSJEAN y B. PY, 1991 / G. LÜDI y B. PY, 1995 / E. OLSHTAIN y G. HORENCZYK, 2000).

Para finalizar, en cuanto a los idiomas investigados, cabe señalar que el estudio de la atrición de la L1 está particularmente desarrollado en el caso del alemán y en

²²⁰ Para más aclaración, véase L. HANSEN (2001: 66-67 / 2002, en L. HANSEN, Y. UMEDA, M. MCKINNEY) y K. DE BOT y S. STOESSEL (2000).

menor medida también en el caso de las lenguas germánicas - especialmente el neerlandés, el sueco y el inglés -, tratándose en este caso de lenguas tipológicamente similares. Igualmente se ha estudiado bastante la atrición del ruso y del japonés como L1. En lo que se refiere a la L2 del país de acogida cabe subrayar que, en los estudios realizados, se trata con frecuencia del inglés.

En cuanto al español, existen estudios relativos a la atrición del español como L1 en un contexto de L2 inglés. Al revés, hay muy poco respecto a la atrición del inglés como L1 en un contexto español (con excepción de G. PORTE, 1999a y 2003, en V. COOK). Por otra parte, se encuentran algunos estudios relativos a la atrición del español como L1 en un contexto de L2 francófono (véase B. PY, en E. KELLERMAN y M. A. SHARWOOD SMITH, 1986 / F. GROSJEAN y B. PY, 1991). En sentido contrario, cabe destacar que no hemos podido encontrar estudios relativos a la atrición del francés como L1 en un contexto de L2 español. Por este motivo, nuestro estudio podría cobrar cierto interés y ser complementario de otros pocos realizados anteriormente sobre estos dos idiomas, aunque con una combinación inversa de lenguas.

Por nuestra parte y para situarnos en estos subcampos y diferentes características de la atrición, aclaramos que en nuestro estudio hemos decidido centrarnos en el olvido de la lengua materna. En este sentido, hemos realizado un estudio preliminar sobre la atrición, eligiendo efectuarlo en un contexto no patológico y considerando a nivel individual e intra-generacional a un público de personas monolingües en la infancia y que, por varios motivos, llegaron a adquirir otro u otros idiomas en la edad adulta o pre-adulta.

Debemos subrayar además que este estudio ha sido realizado de manera individual, con limitaciones principalmente económicas que no nos han permitido por ejemplo asistir a diferentes eventos internacionales organizados sobre la atrición. En este sentido, se trata más bien de un estudio en solitario sobre la atrición del idioma materno, aunque muy informado y documentado. Este relativo aislamiento internacional, no obstante, no ha supuesto un impedimento a la hora de difundir una información actualizada sobre este tema que consideramos de mucha importancia, ni tampoco ha sido un real obstáculo para estudiarlo con el rigor necesario. Sólo ha supuesto - posiblemente - más trabajo personal por nuestra parte. Por otro lado, como ya

hemos subrayado, este campo de investigación todavía no ha sido estudiado desde España con esta combinación de idiomas (olvido del idioma materno francés en un contexto hispanohablante), lo cual podría ayudar a abrir nuevas pistas y/o a aclarar nuevos aspectos de la atrición del idioma materno.

1. 4. 3. La atrición de la lengua materna en adultos y su caracterización

Entendido de manera general que el olvido de una lengua se debe a la atrición de ésta, conviene ahora centrarnos en el olvido del idioma materno, para definirlo más precisamente y procurar determinar qué es lo que se pierde, a qué niveles y también en qué entorno se puede producir este fenómeno.

Cabe señalar primero que la atrición del idioma materno parece distinta de la atrición de lenguas segundas, sencillamente porque, como lo subrayan M. S. SCHMID y B. KÖPKE (2007), “(...) *está reconocido por unanimidad en (la ciencia de la) lingüística que la L1 es diferente en muchos aspectos de cualquier otro sistema abstracto de conocimiento que los seres humanos posean, así como es diferente en aspectos específicos de cualquier otra lengua aprendida más tarde en la vida*”. (M. S. SCHMID y B. KÖPKE, en B. KÖPKE, M. S. SCHMID, M. KEIJZER y S. DOSTERT, 2007: 1.)²²¹

Además - como hemos visto - si el estudio del olvido de la lengua materna considerado como un campo de investigación científica es bastante reciente, el fenómeno en sí mismo no lo es. En lo que se refiere a la atrición de la lengua materna en personas migrantes, L. BLOOMFIELD (1935 / trad. al español 1964) ya comentó, por ejemplo, casos de olvido del idioma materno.²²² Posteriormente U. WEINREICH (1953

²²¹ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “(...) *it is unanimously recognized in linguistic science that the L1 is different in many ways from any other abstract system of knowledge human beings possess, and different in specific ways from any language learned later in life*”. (SCHMID y KÖPKE, en KÖPKE, SCHMID, KEIJZER y DOSTERT, 2007: 1.)

²²² Nos referimos en particular a las siguientes aseveraciones de L. BLOOMFIELD (1935 / trad. al español 1964): “*Algunas personas abandonan completamente el empleo de su lengua materna en favor de otra extranjera. Esto sucede con frecuencia entre los inmigrantes, en los Estados Unidos. (...) Puede que (el inmigrante) no tenga ocasión para emplear su lengua materna. Ello podría traer como consecuencia, de manera especial en el caso de personas poco instruidas, el completo olvido de la lengua materna después*

/ 6ª ed. 1968 y trad. al español 1974), al considerar las consecuencias del contacto entre lenguas, también relató tener conocimiento del fenómeno²²³ e intuyó que las interferencias no sólo se producían desde la L1 hacia la L2, sino también en sentido contrario. De hecho, considerando el fenómeno de manera general, M. S. SCHMID (2004b: 244) igualmente recuerda que el proceso de atrición de una lengua no es más que una situación de contacto de lenguas.

Más adelante, F. GROSJEAN también ha sido uno de los primeros en hablar más precisamente del olvido de la lengua materna en personas adultas, enmarcándolo en sus estudios sobre el bilingüismo. Ya comentaba, en el año 1982:

“De hecho, hay personas que dejan de usar una de sus lenguas, o bien a causa de una decisión consciente (...), o bien porque unos sucesos exteriores han hecho que la lengua llegue a ser innecesaria (la persona se traslada a otro sitio, sus padres y familiares viven lejos o se mueren). En este caso, se produce el olvido de la lengua, un fenómeno que ha recibido poca atención y que, no obstante, es probablemente tan

de algún tiempo: las personas que pasan por esta experiencia comprenden su lengua materna cuando vuelven a tener oportunidad de escucharla, pero son incapaces de seguir hablándola con soltura o aun inteligiblemente. Han hecho un ‘cambio de lengua’; su único medio de comunicación pasa a ser el inglés, que es para ellos no una lengua materna, sino una ‘lengua adoptada’. Algunas veces estas personas han aprendido el inglés muy imperfectamente y por lo tanto no están en condiciones de hablar bien ninguna lengua”. (BLOOMFIELD, 1964: 63.)

[Traducción por la edición española de la siguiente cita original: “Some people entirely give up the use of their native language in favor of a foreign one. This happens frequently among immigrants in the United States. (...) (The immigrant) may have no occasion at all to use his native language. Especially, it would seem, in the case of less educated persons, this may result, after a time, in wholesale forgetting: people of this kind understand their native language when they chance to hear it spoken, but can no longer speak it freely or even intelligibly. They have made a ‘shift of language’; their only medium of communication is now English, and it is for them not a native but an ‘adopted’ language. Sometimes these persons have nevertheless acquired English very imperfectly and therefore are in the position of speaking no language well”. (BLOOMFIELD, 1935: 55.)]

²²³ Véase, por ejemplo, la siguiente cita de U. WEINREICH (1953 / 6ª ed. 1968 y trad. al español 1974): “En la etapa inicial de bilingüismo, la lengua materna es, al mismo tiempo, la lengua en la que se tiene mayor habilidad; pero más tarde, muchos bilingües alcanzan más habilidad en la lengua secundaria en ciertas circunstancias. Por ejemplo, muchos inmigrantes residenciados en los Estados Unidos tienen más facilidad para hablar en inglés que en su lengua materna”. (WEINREICH, 1974: 163.)

[Traducción por la edición española de la siguiente cita original: “In the initial stage of bilingualism, the mother-tongue is, indeed, at the same time the language of greatest proficiency; but later on, many bilinguals exceed their mother-tongue proficiency in the second language under certain circumstances. Many immigrants in the United States, for example, have a greater facility in English than in their native languages”. (WEINREICH, 1953 / 6ª ed. 1968: 76.)]

frecuente como el aprendizaje de un idioma en adultos". (F. GROSJEAN, 1982: 237-238.)²²⁴

F. GROSJEAN (1982: 239) habla además de ‘bilingües inactivos’ (del inglés ‘*dormant bilinguals*’)²²⁵ para definir a las personas afectadas por este fenómeno e insiste en el hecho de que la opinión pública poco parece admitir que se pueda olvidar una lengua materna. De esta manera añade:

“El olvido de la lengua es un proceso lento, pero la persona suele ser bastante consciente del cambio e incluso puede llegar a disculparse cuando habla con un hablante nativo (de esta lengua). Todo ocurre como si la sociedad le permitiera a uno aprender una lengua, ¡pero no le dejara olvidarse de ella!” (F. GROSJEAN, 1982: 238-239.)²²⁶

Por su parte, Herbert W. SELIGER (1996) ahonda en la misma idea:

“Interesantemente, explicar la evolución de la atrición del idioma principal resulta (...) problemático. En los casos que no se refieren a una patología del lenguaje, no se espera que una L1 establecida pueda deteriorarse o apartarse de la gramática anteriormente completamente adquirida”. (H. W. SELIGER, en W. C. RITCHIE y T. K. BHATIA, 1996: 616.)²²⁷

Como vemos, el interés por el olvido del idioma materno, así como la identificación del fenómeno no son nuevos. No obstante, el tema sorprende y esto

²²⁴ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*Some people actually stop using one of their languages, either because of a conscious decision (...) or because exterior events have made the language unnecessary (the person moves, parents and relatives live far away or pass away). In this case, language forgetting occurs, a phenomenon that has received little attention and yet is probably as frequent as language learning in adults*”. (GROSJEAN, 1982: 237-238.)

²²⁵ Como vimos en el apartado 1. 3. 4., posteriormente L. WEI (2000 / 2ª ed. 2007: 6) también incluyó a este tipo de personas en su tipología sobre bilingües.

²²⁶ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*Language forgetting is a slow process, but the person is usually quite aware of the change and may even apologize when talking to a native speaker. It is as if society allowed one to learn a language but not to forget it!*” (GROSJEAN, 1982: 238-239.)

²²⁷ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*Interestingly, explaining the development of primary language attrition is (...) problematical. In cases other than language pathology, we do not expect an established L1 to deteriorate or diverge away from the grammar that has been fully acquired*”. (SELIGER, en RITCHIE y BHATIA, 1996: 616.)

también puede explicar el hecho de que sólo se haya llegado a investigar realmente la atrición de las lenguas desde hace relativamente poco tiempo. En este sentido, ya sabemos que las definiciones de lo que es más precisamente el olvido de la lengua materna - en particular en el caso de personas adultas - y las interrogaciones sobre este tema no se formularon hasta principios de los años ochenta del pasado siglo.²²⁸

En este contexto, se trata de contestar unas preguntas básicas: ¿Qué es la atrición de las lenguas?, ¿Por qué y cuándo ocurre? y ¿Qué es lo que pasa concretamente? Es decir, que conviene determinar qué es, por qué y cuándo se puede producir, además de saber cómo se manifiesta realmente.

A continuación recopilamos las diferentes respuestas aportadas a la primera pregunta, desde un enfoque más general - característico de los inicios de este tema de investigación - hasta otro más restrictivo:

- Dos de los primeros investigadores interesados por el olvido de las lenguas, R. D. LAMBERT y B. F. FREED (1982), dieron de la atrición una definición muy abierta. En opinión de estos dos autores: “*En términos generales, la atrición de un idioma puede referirse a la pérdida de cualquier idioma o de alguna parte de un idioma por un individuo o una comunidad de hablantes del idioma*”. (R. D. LAMBERT y B. F. FREED, 1982: 1.)²²⁹
- Más precisamente, Herbert W. SELIGER (1985) definió la atrición del idioma como tratándose de “*una erosión en el funcionamiento lingüístico de una primera lengua o (una) lengua principal*”. (1985, citado por M. SHARWOOD SMITH y P. VAN BUREN, en H. W. SELIGER y R. M. VAGO, 1991: 18.)²³⁰ A Continuación H. W. SELIGER y Robert M. VAGO (1991: 3) hablaron del “*desmoronamiento de la*

²²⁸ Más precisamente, según B. KÖPKE (2002b: 1331, nota 2 a pie de página), el primer autor en hablar de ‘attrition’ (o ‘atrición’) en una situación de contacto de lenguas fue Einar HAUGEN (1978), quien comentó claramente el fenómeno. - citado en la bibliografía.

²²⁹ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*Broadly defined, language attrition may refer to the loss of any language or any portion of a language by an individual or a speech community*”. (LAMBERT y FREED, 1982: 1.)

²³⁰ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*Erosion in the linguistic performance of a first or primary language*”. (1985, citado por SHARWOOD SMITH y VAN BUREN, en SELIGER y VAGO, 1991: 18.)

habilidad en la lengua nativa” (del inglés, “*the unraveling of native language abilities*”), refiriéndose al criterio de competencia en un idioma y a su consiguiente reducción por causa del proceso de atrición.

- En este sentido, - y en la misma línea que Roger W. ANDERSEN (en R. D. LAMBERT y B. F. FREED, 1982: 84) - Koen JASPAERT, Sjaak KROON y Roeland VAN HOUT (en B. WELTENS, K. DE BOT y T. J. M. VAN ELS, 1986: 37) ya opinaban que: “*La pérdida del idioma se puede definir como una forma de evolución individual de la lengua con la cual un individuo pierde (parte de) su competencia o habilidad en una lengua particular (...)*”.²³¹
- Kutlay YAĞMUR (1997: 5), por su parte, también precisa que: “*(...) la atrición del primer idioma se define como una pérdida gradual de la competencia en un idioma dado*”.²³²
- A continuación, B. KÖPKE y M. S. SCHMID (2004) han dado la siguiente definición de la atrición de la L1, considerándola en su sentido estricto como: “*(...) la disminución no patológica de la competencia en una lengua que fue previamente adquirida por un individuo, es decir, una pérdida intra-generacional*”. (B. KÖPKE y M. S. SCHMID, en M. S. SCHMID, B. KÖPKE, M. KEIJZER y L. WEILEMAR, 2004: 5.)²³³ Evelyn P. ALTENBERG y Robert M. VAGO (en M. S. SCHMID, B. KÖPKE, M. KEIJZER y L. WEILEMAR, 2004: 105) igualmente insisten en el carácter no patológico de esta atrición.
- B. KÖPKE (en B. KÖPKE, M. S. SCHMID, M. KEIJZER y S. DOSTERT, 2007: 31)²³⁴, finalmente, insiste en el hecho de que se debe definir la atrición del idioma

²³¹ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*Language loss can be defined as a form of individual language evolution by which an individual loses (part of) his competence or proficiency in a particular language (...)*”. (JASPAERT, KROON y VAN HOUT, en WELTENS, DE BOT y VAN ELS, 1986: 37.)

²³² Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*(...) first language attrition is defined as the gradual loss of competence in a given language*”. (YAĞMUR, 1997: 5.)

²³³ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*(...) the non-pathological decrease in proficiency in a language that had previously been acquired by an individual, i.e. intragenerational loss*”. (KÖPKE y SCHMID, en SCHMID, KÖPKE, KEIJZER y WEILEMAR, 2004: 5.)

²³⁴ Nos referimos a la siguiente afirmación: “*(...) la atrición no se puede concebir como un ‘estado anormal’, caracterizado por unos síntomas muy específicos y atribuible a una causa principal orgánica*”. (KÖPKE, en KÖPKE, SCHMID, KEIJZER y DOSTERT, 2007: 31.)

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*(...) attrition cannot be conceived as an ‘abnormal condition’, characterized by very specific symptoms and ascribable to one principal organic cause*”. (KÖPKE, en KÖPKE, SCHMID, KEIJZER y DOSTERT, 2007: 31.)]

como un fenómeno normal e individual, que ocurre en ciertas circunstancias y por lo tanto también está muy relacionado con aspectos sociales que influyen en el uso de las lenguas (B. KÖPKE, en B. KÖPKE, M. S. SCHMID, M. KEIJZER y S. DOSTERT, 2007: 10).²³⁵ De hecho, H. W. SELIGER (en K. HYLSTENSTAM y L. K. OBLER, 1989: 174), L. HANSEN (2001: 61) y P. ECKE y C. J. HALL (2013: 2) igualmente han insistido en el aspecto normal de la atrición y en el hecho de que ocurre en un contexto normal de bilingüismo o plurilingüismo.

Por nuestra parte, adoptamos por completo la definición anteriormente aportada por B. KÖPKE y M. S. SCHMID (2004) sobre la atrición de la lengua materna en adultos y consideramos que:

➤ Se trata de un proceso individual e intra-generacional de disminución no patológica de la competencia en el idioma materno, anteriormente completamente adquirido.

Una vez definido el proceso de atrición, falta contestar las otras preguntas anteriormente planteadas, o sea, determinar por qué y cuándo ocurre la atrición de la lengua y en especial la atrición de la lengua materna. Barbara Alexander PAN y Jean Berko GLEASON (1986) fueron entre los primeros en sugerir que el olvido de las lenguas podía ocurrir en varias situaciones que convenía especificar. Afirmaron que:

*“La pérdida de competencia en el idioma nativo de una persona, salvo en casos de lesión o enfermedad, ocurre en general como consecuencia de un uso limitado del idioma. Semejante limitación puede ocurrir, por ejemplo, cuando uno se traslada a otro país y empieza a usar el idioma societal de este país con exclusión de su idioma nativo, o cuando uno aprende un idioma minoritario en casa pero lo cambia por el idioma societal después de haberlo aprendido en la escuela”. (B. A. PAN y J. B. GLEASON, 1986: 195.)*²³⁶

²³⁵ Véase la siguiente aserción: *“La atrición, aunque claramente definida como un fenómeno individual (...), está íntimamente relacionada con aspectos sociales del uso de la lengua”*. (KÖPKE, en KÖPKE, SCHMID, KEIJZER y DOSTERT, 2007: 10.)]

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“Attrition, albeit clearly defined as an individual phenomenon (...), is intimately linked to social aspects of language use”*. (KÖPKE, en KÖPKE, SCHMID, KEIJZER y DOSTERT, 2007: 10.)]

²³⁶ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“Loss of competence in one’s native language, except in cases of injury or disease, generally occurs as the result of restricted use of the language. Such*

Por su parte, Theo J. M. VAN ELS (en B. WELTENS, K. DE BOT y T. J. M. VAN ELS, 1986: 4) definió este fenómeno de manera más detallada, en función de la lengua atrita y según el entorno en el que se pierde. De esta manera, este autor determina básicamente cuatro situaciones en las que el olvido de un idioma puede ocurrir:

1. Se pierde la primera lengua o lengua materna viviendo en el entorno de esta primera lengua (por ejemplo, pérdida de la primera lengua en ancianos).
2. Se pierde la primera lengua o lengua materna viviendo en el entorno de la segunda lengua (por ejemplo, pérdida de la lengua materna en inmigrantes).
3. Se pierde la segunda lengua viviendo en el entorno de la primera lengua (por ejemplo, pérdida de una lengua ‘extranjera’ o de la segunda lengua en inmigrantes que hayan vuelto a su país de origen).
4. Se pierde la segunda lengua viviendo en el ambiente de esta segunda lengua (por ejemplo, pérdida de la segunda lengua en inmigrantes ya mayores).

Esta taxonomía propuesta por T. J. M. VAN ELS (1986) ha sido muy citada en estudios sobre la atrición de las lenguas. No obstante, B. KÖPKE y M. S. SCHMID (en M. S. SCHMID, B. KÖPKE, M. KEIJZER y L. WEILEMAR, 2004: 9) consideran, por su parte, que puede haber perdido actualmente parte de su razón de ser, al existir otras nuevas distinciones metodológicas más pertinentes para estudiar la atrición (por ejemplo, distinguir la atrición en adultos de la atrición en niños, como hemos comentado anteriormente en el apartado 1. 4. 2.).

En todo caso, nuestro estudio se refiere concretamente al apartado dos de esta taxonomía, o sea, a la pérdida de su lengua materna por parte de gente que lleva muchos años fuera de su país de origen, ha adquirido una segunda lengua y no tiene la oportunidad de usar su primer idioma. En este sentido, la adquisición de otro idioma puede tener como consecuencia la atrición del primero. No obstante, cabe especificar

restriction may occur, for example, when one moves to another country and begins using the societal language of that country to the exclusion of one's native language, or when one learns a minority language at home but shifts to the societal language after learning it in school". (PAN y GLEASON, 1986: 195.)

que no se trata en absoluto de una consecuencia automática, como lo subraya con razón Herbert W. SELIGER (1996).²³⁷

De todos modos, también conviene insistir meramente en el contexto en el que ocurre el olvido de la lengua materna. Es lo que hacen E.P. ALTENBERG y R. M. VAGO, al afirmar que: “(*La atrición de la L1 es*) *la pérdida de habilidad en (esta) lengua por parte de individuos no-trastornados en el entorno de una L2*”. (E. ALTENBERG y R. M. VAGO, en M. S. SCHMID, B. KÖPKE, M. KEIJZER y L. WEILEMAR, 2004: 105.)²³⁸

➤ En este sentido, queda claro que la atrición se produce cuando una persona vive en un entorno en el que mayoritariamente no se usa su lengua materna, sino una segunda lengua u otras lenguas en general.

No obstante, la falta de uso no se debe considerar como el único factor desencadenante de atrición, ya que más bien parece que sean grupos de factores los que puedan provocar la atrición.²³⁹ Siguiendo esta idea se puede entender mejor por qué y en qué circunstancias se produce la atrición del idioma materno. En este sentido, para contestar mejor al por qué de la atrición, conviene distinguir entre unos aspectos lingüísticos operantes en el proceso de atrición y otros factores extralingüísticos

²³⁷ Nos referimos a la siguiente cita: “(*La atrición del idioma principal*) *no es una consecuencia automática de la adquisición de otra lengua, tampoco es una consecuencia automática del bilingüismo (...)*”. (H. W. SELIGER, en W. C. RITCHIE y T. K. BHATIA, 1996: 606.)

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “(*Primary language attrition*) *is not an automatic consequence of acquiring another language nor is it an automatic consequence of bilingualism (...)*”. (SELIGER, en RITCHIE y BHATIA, 1996: 606.)]

²³⁸ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “(*L1 attrition is*) *the loss of language abilities of nondisordered individuals in an L2 environment*”. (ALTENBERG y VAGO, en SCHMID, KÖPKE, KEIJZER y WEILEMAR, 2004: 105.)

²³⁹ Monika S. SCHMID y Elise DUSSELDORP (2010: 126-127) explican al respecto que, hasta hace poco, los diferentes factores desencadenantes de atrición se habían considerado principalmente por separado. Estas autoras añaden a continuación que: “*No obstante, la investigación actual recalca el hecho de que varios grupos de factores no deberían ser investigados separadamente, ya que probablemente haya interdependencia e interacción (entre ellos) (...)*”.

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*Current research, however, emphasizes the fact that various factor groups should not be investigated separately, since there is probably interdependence and interaction (...)*”. (SCHMID y DUSSELDORP, 2010: 126-127.)]

propicios para el posible olvido, siendo en realidad un conjunto de todos estos factores lo que provoque la atrición.

1. 4. 4. Los aspectos lingüísticos y sus efectos

Como hemos visto, el olvido de un idioma y en particular del idioma materno, provoca una pérdida de competencia de la persona atrita en esta lengua. En otros términos, el funcionamiento lingüístico de la primera lengua se encuentra afectado por el proceso de atrición. Queda determinar cómo está afectado, o sea, saber qué es lo que ocurre exactamente con la atrición.

K. DE BOT (en J. KLATTER-FOLMER y P. VAN AVERMAET, 2001: 68 y 2004: 233) compara el progreso de la atrición con el proceso de deterioración gradual de una casa abandonada:

“Aquí se puede establecer una comparación con el declive de una casa que ya no está cuidada: Si forma parte de una fila (de casas adosadas), su descuido no tendrá al principio mucho impacto en las otras casas de la fila, pero cuando empiece a derrumbarse y se deterioren las diferentes estructuras que comparte con las demás casas, esto al final también afectará estas casas”. (K. DE BOT, 2004: 233.)²⁴⁰

Este autor se pregunta si no hubiera un proceso natural de declive lingüístico en el que, como en la casa abandonada, todo no se caería o deterioraría por igual. En este sentido, según K. DE BOT (2004: 233), la atrición de un idioma no se debería considerar como un proceso aislado de pocas consecuencias, sino más bien como un cambio que pueda afectar al conjunto de los sistemas lingüísticos, según un punto de vista conexionista.²⁴¹

²⁴⁰ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “Here a comparison can be made with the decline of a house that is no longer maintained: If it is part of a row, its decline will at first not have much of an impact on the other houses in the row, but when it begins to crumble and the different structures it shares with the other houses decline, this will in the end affect these houses as well”. (DE BOT, 2004: 233.)

²⁴¹ Kees DE BOT (2004: 233) se refiere a la Teoría de los Sistemas Dinámicos (del inglés, *Dynamic Systems Theory* - DST) aplicada a la investigación sobre el multilingüismo por Philip HERDINA y Ulrike JESSNER (2002) en su propuesta de un Modelo Dinámico del Multilingüismo (o *Dynamic Model of*

Por otra parte, también se sabe ahora que la atrición de la lengua es selectiva (véase, por ejemplo Ayşe GÜREL, 2004: 54 / Philip HERDINA y Ulrike JESSNER, 2002: 97), o sea, que afecta a los diferentes subsistemas lingüísticos de manera desigual. Igualmente cabe subrayar, al igual que lo hacen M. S. SCHMID y K. DE BOT (en A. DAVIES y C. ELDER, 2004: 212), que en los casos de atrición no patológica de la lengua materna, las habilidades conceptuales y comunicativas no se encuentran afectadas, sino que son los sistemas léxicos y gramaticales los que lo están. Además, como lo observa con agudeza Susan DOSTERT (2004: 385), de una manera general no es la habilidad de la persona atrita para comunicarse en sí misma la que está afectada, sino más bien su habilidad para comunicarse únicamente en la L1, o sea en una situación monolingüe de comunicación en la L1.

En lo que se refiere al sistema lingüístico, los investigadores concuerdan actualmente en reconocer que el nivel léxico es el que primeramente y más comúnmente parece estar afectado por la atrición de la lengua en personas adultas (tesis apoyada, entre otros, por B. KÖPKE, en F. FABBRO, 2002a y B. KÖPKE, en B. KÖPKE, M. S. SCHMID, M. KEIJZER y S. DOSTERT, 2007). A continuación, muy plausiblemente estén afectadas las categorías gramaticales, así como las sintácticas y particularmente las morfosintácticas, en caso de similitud entre las dos lenguas.²⁴² Es lo que sintetizan M. S. SCHMID y K. DE BOT (2004):

“(...) el proceso de atrición podría no ser una disminución global de la competencia lingüística, sino más bien que algunos niveles o facultades podrían estar afectados más temprano o más profundamente que otros. En consecuencia, a menudo se han planteado hipótesis sobre (el hecho de que) la atrición de la lengua se manifieste primero a nivel léxico y sólo después, siga su camino hasta afectar las categorías

Multilingualism - DMM). Según estos dos autores la atrición gradual de las lenguas, así como su retención o conservación en la memoria, son dos factores claves del sistema dinámico multilingüe. Para más aclaración, véase al respecto P. HERDINA y U. JESSNER (2002: 76 y 93-106) - citado en la bibliografía. Por su parte, K. DE BOT considera que un modelo de desarrollo de la lengua basado en la DST también debería poder ser aplicable a la atrición de la lengua.

²⁴² Véase al respecto M. HUTZ (en M. S. SCHMID, B. KÖPKE, M. KEIJZER y L. WEILEMAR, 2004: 193) y M. S. SCHMID (2010: 6). Además, M. S. SCHMID y K. DE BOT (en A. DAVIES y C. ELDER, 2004: 217-218) comentan una hipótesis formulada según la cual el terreno morfológico representaría el nivel lingüístico menos propenso al desarrollo de estrategias de evitación o de protección por parte del atrito, ya que en este caso parece ser que la persona más difícilmente pueda recurrir al uso de estructuras menos complejas y/o reductivas.

gramaticales y sintácticas”. (M. S. SCHMID y K. DE BOT, en A. DAVIES y C. ELDER, 2004: 215.)²⁴³

De hecho Matthias HUTZ (en M. S. SCHMID, B. KÖPKE, M. KEIJZER y L. WEILEMAR, 2004: 203), volviendo a la analogía anteriormente comentada y establecida por K. DE BOT (en J. KLATTER-FOLMER y P. VAN AVERMAET, 2001 y 2004) entre el declive lingüístico y una casa abandonada, afirma que el campo léxico es el que más severamente y también más tempranamente está afectado, mientras las estructuras morfológicas y sintácticas son mucho más estables y resistentes a la atrición (véase también B. KÖPKE, en F. FABBRO, 2002a: 128). Por lo tanto, las partes léxicas se podrían comparar con las partes que se deterioran primeramente en una casa ruinoso como, por ejemplo, suele pasar con el tejado o las ventanas. Al contrario, las categorías sintácticas y morfológicas se asimilarían a las partes más fundamentales de una casa, como lo son los muros o los cimientos.

En cuanto a la reconocida vulnerabilidad del léxico en la atrición de la lengua materna, su manifestación consiste esencialmente en dificultades para encontrar las palabras²⁴⁴ y en una fase más avanzada, en una posible reducción del vocabulario, sinónima de pérdida de los recursos léxicos. No obstante, conviene distinguir entre los casos en los que una persona no consigue recordar algún ítem anteriormente conocido en su primera lengua y otros casos en los que esta misma persona busca las palabras en su lengua materna, porque se refiere a una realidad o actividad nueva que ha aprendido a realizar en su segunda lengua, en el entorno de la L2, y por lo tanto nunca llegó anteriormente a dominar este tipo de vocablos en su lengua materna. Se puede dar ejemplos relativos al uso de cierto tipo de vocabulario técnico, como conducir un coche

²⁴³ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “(...) *the attritional process might not be an overall decline of linguistic proficiency, but that certain levels or faculties might be affected earlier or more profoundly than others. Consequently, it has often been hypothesized that language attrition will first manifest itself on the level of the lexicon, and only later move on to affect grammatical and syntactic categories*”. (SCHMID y DE BOT, en DAVIES y ELDER, 2004: 215.)

²⁴⁴ Interesantemente, B. KÖPKE y M. S. SCHMID (en M. S. SCHMID, B. KÖPKE, M. KEIJZER y L. WEILEMAR, 2004: 34 - nota 16) señalan que la dificultad para encontrar las palabras - característica de cierta vulnerabilidad a nivel léxico - no es específica de la atrición de las lenguas, ya que este problema también es patente de otros contextos. En este sentido, estas dos autoras recuerdan que se trata del trastorno más común en todos los tipos de afasia y que, por otra parte, ocurre en personas mayores no seniles. Por fin, igualmente afecta a la producción de lenguaje en personas monolingües jóvenes y sanas, sometidas al cansancio o al estrés. En definitiva, la recuperación léxica parece ser uno de los aspectos más vulnerables del procesamiento del lenguaje.

o hablar de temas relacionados con la mecánica, manejar un ordenador o navegar por Internet, realizar operaciones bancarias o sacar dinero de un cajero automático (sobre estos dos últimos aspectos, véase en particular L. ISURIN, 2007: 359 y 365-366).

Cuando cuesta encontrar las palabras en formas de discurso espontáneo, es bastante usual recurrir al préstamo y a la transferencia, frecuentemente para ganar tiempo y no cortar el ritmo del discurso.²⁴⁵ De manera general, los sustantivos parecen ser más vulnerables al uso de préstamos que los verbos y adjetivos (véase S. ROMAINE, 1995, 2ª ed.: 65). Además, según M. SHARWOOD SMITH (en S. M. GASS y L. SELINKER, 1983b: 229), la transferencia es uno de los procesos más importante y determinante del olvido de las lenguas.

En este sentido, cuando se producen transferencias a nivel léxico que puedan denotar atrición, suelen ser de tres tipos diferentes:

- En una primera categoría, la transferencia consiste en usar un ítem del idioma no atrito en la lengua atrita, o sea, que un nombre de la L2 se utiliza en la L1. No obstante, cabe ser cauto a la hora de considerar este tipo de transferencia como una característica de la atrición, ya que también es de uso frecuente en el discurso bilingüe y representa un tipo de habla habitual en ciertas personas y comunidades bilingües (véase S. ROMAINE, 1995, 2ª ed.: 143).
- La segunda categoría o área en la que se puede notar el efecto de la atrición a nivel léxico es cuando se recurre a una extensión del significado de una palabra. Por efecto de generalización, el sentido de una palabra de la lengua no atrita se extiende a la lengua atrita, cambiando de esta manera el sentido inicial de la palabra de la L1 y extendiéndolo hasta un nuevo significado, que en realidad no tiene en la primera lengua.

²⁴⁵ En este sentido, L. HANSEN (2001: 63) enfatiza lo siguiente: *“La primera señal de atrición de la lengua por lo tanto no es la ‘pérdida’ de ciertos ítems, sino más bien un aumento en la cantidad de tiempo necesaria para su recuperación”*.

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“The first sign of language attrition then is not the ‘loss’ of certain items but rather an increase in the length of time needed for their retrieval”*. (HANSEN, 2001: 63.)]

- La tercera categoría de transferencia que puede denotar atrición se refiere al uso en la L1 de una palabra homófona en la L2, tratándose por lo tanto de un uso inadecuado en la L1, al tener la palabra de la L2 un significado distinto.

Después del nivel léxico, la atrición parece trabajar hacia una reducción de la complejidad morfológica de la lengua, llegando a la posible producción de estructuras gramaticalmente incorrectas, por generalización de reglas inaplicables en la L1. Por fin, en cuanto a sintaxis, el orden de las palabras parece vulnerable durante el proceso de simplificación operante en la atrición, hacia una menor complejidad de las estructuras. Se traduce en una consiguiente evitación de las estructuras complejas por parte de la persona atrita (véase al respecto M. S. SCHMID y K. DE BOT, en A. DAVIES y C. ELDER, 2004: 218).

Veamos ahora cuáles son las manifestaciones o efectos directos de la atrición. F. GROSJEAN (1982: 238) comentó inicialmente lo siguiente:

- La producción de lenguaje se vuelve insegura y la persona busca las palabras o expresiones adecuadas al hablar en su lengua materna.
- Se recurre frecuentemente al cambio de lengua o ‘code-switching’.²⁴⁶
- La persona reproduce expresiones enteras de su segunda lengua dominante en su lengua materna, a menudo sin ser consciente de ello.
- La pronunciación de la lengua materna está afectada a nivel de entonación y acento.
- La competencia escrita también puede verse afectada, mientras la comprensión oral parece estar menos afectada (salvo en lo que se refiere a términos relacionados con nuevas terminologías y nuevas expresiones coloquiales que la persona puede sencillamente desconocer).

Posteriormente, H. W. SELIGER (en W. C. RITCHIE y T. K. BHATIA, 1996: 606) también relató unas manifestaciones parecidas de la atrición:

- Falta de fluidez en la L1.
- Incapacidad para encontrar las palabras por parte de la persona atrita.

²⁴⁶ Comentamos anteriormente este punto, véase el apartado 1. 3. 5. al respecto.

- La pronunciación de la L1 se nota no nativa.
- A nivel sintáctico, la producción se diferencia de la de un hablante nativo.
- Finalmente, el atrito se vuelve incapaz de opinar de la misma manera que lo haría un hablante nativo monolingüe, sobre aspectos relativos a la gramaticalidad de su L1.

En cuanto a la inseguridad lingüística y a la falta de fluidez - como hemos comentado anteriormente en el apartado 1. 3. 5. -, G. LÜDI y B. PY (B. PY, en E. KELLERMAN y M. A. SHARWOOD SMITH, 1986: 165 / G. LÜDI y B. PY, 1986: 128 y 141 / 3ª ed. rev. 2003: 125-126) afirman que si el atrito busca las palabras y expresiones a la hora de hablar, es porque su conciencia normativa del idioma se ha mermado y se ha vuelto insegura. En el caso de trabajadores migrantes, por ejemplo, puede que dicha norma nunca haya estado claramente definida (por ejemplo, por falta de estudios, o por haber vivido en un entorno en el que se hablaba un idioma que no se estudiaba en la escuela). No obstante, también puede ser que haya estado clara y que por falta de referencias y de práctica de dicho idioma, la conciencia normativa se haya progresivamente reducido.

En lo que se refiere a la comprensión del idioma y por lo tanto a la competencia, ésta no parece estar realmente afectada. En cambio, la producción de idioma y en consecuencia la actuación - término que definimos a continuación - de la persona, sí que lo está. De hecho, sabemos desde hace tiempo, en casos de afasia por ejemplo²⁴⁷, que la comprensión y la producción de lenguaje no se ven afectados de la misma manera. En este sentido, como justamente lo subraya Jean-François DORTIER (en LE DICTIONNAIRE DES SCIENCES HUMAINES, 2004: 23), “*Comprendre y produire lenguaje son entonces dos cosas muy diferentes*”.²⁴⁸

²⁴⁷ En el caso de la afasia de Broca, por ejemplo, las personas afectadas entienden lo que se les dice aunque ya no puedan producir oraciones con normalidad. Al contrario, en pacientes con afasia de Wernicke la comprensión está afectada, mientras la producción de lenguaje sigue aparentemente fluida y locuaz, aunque resulte incomprensible por los demás.

²⁴⁸ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*Comprendre et produire du langage sont donc deux choses bien différentes*”. (DORTIER, en LE DICTIONNAIRE DES SCIENCES HUMAINES, 2004: 23.)

A otro nivel y saliendo del terreno patológico, vemos que la misma diferencia entre comprensión y producción parece operar en la atrición de la lengua materna²⁴⁹, ya que está comprobado que la comprensión no suele estar afectada (salvo en algunas palabras o expresiones nuevas que todavía no existían cuando el atrito dejó su país de origen y que, por lo tanto, pueda tener alguna dificultad en entender), mientras lo está básicamente la producción de lenguaje. De hecho, Según M. S. SCHMID (2004b: 240)²⁵⁰, sería indirectamente por este motivo que la inmensa mayoría de los estudios realizados sobre la atrición de la lengua materna - y podemos incluir el nuestro - haya focalizado, con más o menos acierto, en los errores cometidos por los atritos en su producción de lenguaje.

Por otra parte, se puede determinar varias fases en el proceso de atrición. En este sentido M. SHARWOOD SMITH, ya en 1983, distinguió tres posibles etapas en la pérdida de las lenguas y en especial en el caso de la atrición de la lengua materna. Este autor basa su distinción en una perspectiva psicolingüística y particularmente en la convicción de que la atrición de los idiomas se debe a la inaccesibilidad de la información lingüística a nivel cerebral, cuando esta información ya no se necesita. Por otra parte, también afirma que se debe diferenciar entre la ‘competencia’ (del inglés, ‘*competence*’²⁵¹) y la ‘actuación’ (del inglés, ‘*performance*’²⁵²) de una persona para

²⁴⁹ También es la idea defendida por M. PARADIS (en B. KÖPKE, M. S. SCHMID, M. KEIJZER y S. DOSTERT, 2007: 121) en el tercer punto explicativo de lo que ocurre por desuso de una lengua, según la ‘hipótesis del umbral de activación’ (*‘activation threshold hypothesis’*) - véase el apartado 1. 4. 5. para más aclaraciones -.

²⁵⁰ Nos referimos a la siguiente cita: “*La tácita suposición que la atrición del idioma induce una capacidad disminuida para realizar ciertas tareas lingüísticas, y que esta disminución se puede medir mejor teniendo como base los ‘errores’, ha sido la base de casi todos los estudios (realizados) sobre la atrición de la lengua hasta ahora*”. (M. S. SCHMID, 2004b: 240.)

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*The unspoken assumption that language attrition leads to a diminished ability to perform certain linguistic tasks, and that this reduction can best be measured on the basis of ‘errors’, has been the basis of practically all language attrition studies so far*”. (SCHMID, 2004b: 240.)]

²⁵¹ En varias ocasiones hemos comentado el concepto de ‘competencia’, véanse en particular los apartados 1. 3. 1. y 1. 3. 7. para definiciones más completas.

²⁵² La palabra inglesa ‘performance’ se puede traducir de varias maneras al español. Puede designar tanto el ‘funcionamiento’, en este caso de un idioma, como el ‘rendimiento’ o la ‘actuación’ de una persona, igualmente en una lengua. De hecho, la versión española del diccionario de D. CRYSTAL (2000) traduce el término ‘PERFORMANCE’ por ‘ACTUACIÓN’ y lo define de la siguiente manera: “*Término usado (...) para hacer referencia al LENGUAJE visto como un conjunto de ENUNCIADOS producidos por HABLANTES NATIVOS, tal como aparece recogido en un CORPUS (...)*”. - Las mayúsculas son del

estudiar la atrición. La ‘competencia’ se refiere básicamente al saber lingüístico, o sea, a los conocimientos que un hablante tiene de una lengua, mientras la ‘actuación’ considera la producción de lenguaje por parte de una persona, en sus oraciones o actos de habla formulados.

Según estos criterios, M. SHARWOOD SMITH (en S. W. FELIX y H. WODE, 1983a: 51) determina las tres siguientes fases en el olvido del idioma materno:

- En una primera etapa, la actuación de la persona presenta desviaciones sistemáticas y en este sentido su producción de enunciados se encuentra afectada, mientras su competencia de lenguaje permanece estable.
- La segunda etapa se considera como un periodo de transición en el que el bilingüe recurre a nuevas variedades lingüísticas de contacto, aunque sigue teniendo la posibilidad de volver a una versión más estándar de su lengua materna si las circunstancias lo requieren.
- Finalmente, la tercera etapa se caracterizaría por el desarrollo de una nueva competencia reestructurada, habiendo llegado a una versión modificada de la lengua materna inicial.

En cuanto a estas tres etapas y al igual que lo afirma M. SHARWOOD SMITH (en S. W. FELIX y H. WODE, 1983a), B. KÖPKE y M. S. SCHMID (en M. S. SCHMID, B. KÖPKE, M. KEIJZER y L. WEILEMAR, 2004: 22 / B. KÖPKE, 2004: 8 y 21) comentan que la atrición ocurre a diferentes niveles y según diferentes mecanismos y añaden que, en el caso de la atrición de la lengua materna en adultos, se da la primera etapa y también la segunda, aunque esté menos relatada y sólo se produzca en unos ámbitos lingüísticos específicos. No obstante, B. KÖPKE (2004: 8) subraya que todavía no se ha llegado a reportar la tercera fase en adultos, aunque esté reiteradamente documentada en casos de atrición de la lengua materna en niños,

autor. Por nuestra parte, admitimos la ‘actuación’ como correspondiéndose con la producción de lenguaje de una persona, sin distinción de que el hablante considerado sea ‘nativo’ o no.

[Traducción por la edición española de la siguiente cita original: PERFORMANCE: “A term used (...) to refer to LANGUAGE seen as a set of specific UTTERANCES produced by NATIVE-SPEAKERS, as encountered in a CORPUS (...)”. (A DICTIONARY OF LINGUISTICS AND PHONETICS, 1985, 6ª ed. 2008 / CRYSTAL.)]

teniendo en cuenta que esta forma de atrición es mucho más radical que la que se manifiesta en personas adultas, como ya hemos subrayado.

Otros autores también determinan varias fases de progresión de la atrición, asimilándola a un proceso de sustitución gramatical. Es lo que explica H. W. SELIGER (1996), en cuya opinión:

“Aunque nos referimos a la pérdida de habilidad en la lengua como (siendo la) atrición, en realidad, se puede demostrar que lo que ocurre en los cambios en la gramática de la L1 es la sustitución o el desplazamiento de una serie de reglas de una lengua por otra”. (H. W. SELIGER, en W. C. RITCHIE y T. K. BHATIA, 1996: 616.)²⁵³

Basándose en esta convicción, H. W. SELIGER (en W. C. RITCHIE y T. K. BHATIA, 1996: 617) determina tres etapas diferentes en el proceso de atrición:

- En una primera etapa, la persona bilingüe es capaz de mantener la autonomía en cada una de las lenguas de su repertorio.
- En la segunda etapa, por falta de contacto e inaccesibilidad a datos formulados en la L1, la gramática de la L2 se vuelve dominante y afecta la habilidad gramatical en la L1. En este sentido, la L2 llega a ser una fuente indirecta de referencia para la L1.
- Finalmente, en la tercera fase, en caso de existir reglas similares en la L1 y la L2, estas reglas se fusionan hacia los elementos gramaticales menos marcados - o sea, más generales - y hacia una reducción constante en caso de redundancia de las reglas gramaticales.

Este principio, anteriormente denominado “Principio de Reducción de la Redundancia” (del inglés, “*Redundancy Reduction Principle*”) por H. W. SELIGER (1989), parece regir el proceso de atrición de la lengua. Este autor lo explica de la siguiente manera:

²⁵³ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*Although we refer to the loss of language abilities as attrition, in fact, it can be shown that what takes place in the changes in the L1 grammar is the replacement or displacement of one set of language rules with another*”. (SELIGER, en RITCHIE y BHATIA, 1996: 616.)

“Si ambas lenguas contienen una regla que desempeñe la misma función semántica, la versión de la regla formalmente menos compleja y con una clasificación lingüística más amplia (es decir, que se pueda usar en una mayor diversidad de entornos lingüísticos), será la que sustituya la regla más compleja (y) más estrechamente clasificada”. (H. W. SELIGER, en K. HYLSTENSTAM y L. K. OBLER, 1989: 173.)²⁵⁴

O sea, que durante el proceso de atrición, los dos sistemas lingüísticos actúan recíprocamente en los ámbitos en los que tengan reglas que cumplan la misma función semántica. En este sentido, las reglas de la L2 menos complejas y más ampliamente usadas reemplazarán las de la L1 menos usadas y más complejas.

Otros autores van más lejos y ya no sólo hablan de sustitución, sino de una reestructuración del sistema lingüístico. De esta manera, A. GÜREL (2004) afirma que:

“(...) La atrición de la L1 es la reestructuración e incorporación de elementos/reglas de la L2 en la gramática de la L1, como viene reflejado en la aceptación por parte del hablante de oraciones sintácticamente incorrectas en la L1, bajo la influencia de reglas e imperativos de la L2”. (A. GÜREL, 2004: 55.)²⁵⁵

A. PAVLENKO (2000 y 2004), por su parte, comparte la misma idea. Esta autora teoriza la influencia de la L2 en la L1 en adultos, proponiendo un marco clasificatorio basado en la Influencia Lingüística Cruzada (del inglés, “*Crosslinguistic Influence*”) anteriormente determinada por E. KELLERMAN y M. SHARWOOD SMITH (1986) - véase al respecto el apartado 1. 3. 5. -. De esta manera, diferencia cinco tipos de interacción posibles entre las dos lenguas²⁵⁶, entre los cuales se encuentra el proceso de atrición de la L1 que define como la “(...) pérdida de algunos elementos

²⁵⁴ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*REDUNDANCY REDUCTION PRINCIPLE: If both languages contain a rule which serves the same semantic function, that version of the rule which is formally less complex and has a wider linguistic distribution (i.e. can be used in a greater variety of linguistic environments) will replace the more complex more narrowly distributed rule*”. (SELIGER, en HYLSTENSTAM y OBLER, 1989: 173.) - Las mayúsculas son del autor.

²⁵⁵ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*(...) L1 attrition is the restructuring and incorporation of L2 elements/rules into the L1 grammar as reflected in a speaker’s acceptance of syntactically deviant L1 sentences under the influence of L2 rules and constraints*”. (GÜREL, 2004: 55.)

²⁵⁶ Según A. PAVLENKO (2000 y 2004), se puede distinguir cinco diferentes procesos característicos de la interacción entre dos lenguas. Se trata de los siguientes: el préstamo, la reestructuración, la convergencia, el cambio y la atrición de la L1. - Para más aclaración, véase A. PAVLENKO (2000: 179 y 2004: 47 y siguientes).

de la L1, observada en una incapacidad para producir, percibir o reconocer reglas particulares, ítems léxicos, conceptos o distinciones categóricas (de la L1), bajo la influencia de la L2”. (A. PAVLENKO, en M. S. SCHMID, B. KÖPKE, M. KEIJZER y L. WEILEMAR, 2004: 47)²⁵⁷ Igualmente, A. PAVLENKO (2000: 179) hace hincapié en el hecho de que esta pérdida o incapacidad lleva la persona atrita a aceptar frases incorrectas en la L1, desde un punto de vista sintáctico.

Como vemos, la atrición se manifiesta en la producción de estructuras incorrectas y según varios autores, no se corresponde con un empobrecimiento o una desviación de la competencia inicial, sino más bien con la aparición de una nueva competencia reorganizada. Es lo que afirman por ejemplo G. LÜDI y B. PY (1986 / 3ª ed. rev. 2003), así como F. GROSJEAN (1998) y también se refiere a lo que V. COOK (1991, 1992 y 1999), por su parte, llama un estado de multicompetencia - como comentamos anteriormente en el apartado 1. 3. 5. -.

En definitiva, los aspectos lingüísticos relativos a la influencia de la L2 en la L1 (A. PAVLENKO, 2000: 179) caracterizan la atrición en sus manifestaciones directas. Se pueden deber a factores como el aprendizaje de otra lengua (H. W. SELIGER, 1996: 605) y/o a la falta de uso de una lengua (también llamada “lengua inactiva” o “*dormant language*”), así como a otros factores ya no directamente relacionados con aspectos propiamente lingüísticos, como vemos a continuación.

1. 4. 5. Los factores extralingüísticos

El tema de la atrición de la lengua materna es complejo, porque en su proceso intervienen tanto aspectos lingüísticos internos - como acabamos de ver - como factores externos individuales y/o de tipo sociolingüístico. En este sentido, sabemos actualmente que la atrición no afecta por igual a todas las personas. Algunas se encuentran menos afectadas que otras, hasta tal punto que en algunos casos la atrición parezca casi

²⁵⁷ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “(Attrition, i.e.) loss of some L1 elements, seen in inability to produce, perceive, or recognise particular rules, lexical items, concepts, or categorical distinctions due to L2 influence”. (PAVLENKO, en SCHMID, KÖPKE, KEIJZER y WEILEMAR, 2004: 47.)

inexistente. Es lo que comentan, por ejemplo, B. KÖPKE y M. S. SCHMID (2004) al mismo tiempo que intentan explicar por qué:

“Resultados de estudios individuales parecen indicar que ni siquiera se pueda determinar con toda certeza ‘si’ un primer idioma en el que se haya llegado a cierto nivel de competencia pueda jamás experimentar una atrición significativa y mucho menos ‘cómo’ o ‘por qué’ podría (producirse). Este fallo en llegar a un marco más integrado y explicativo (del fenómeno) tiene muchos motivos. Unos son teóricos, algunos metodológicos y otros están relacionados con la comunicación o su falta entre investigadores individuales”. (B. KÖPKE y M. S. SCHMID, en M. S. SCHMID, B. KÖPKE, M. KEIJZER y L. WEILEMAR, 2004: 1.)²⁵⁸

Como vemos, la poca atrición encontrada en varios estudios puede tener por origen algunos fallos o confusiones metodológicas. No obstante, también podemos dudar de la realidad del fenómeno porque:

“La característica más única (y) asombrosa de la atrición de la primera lengua es cuán mínima y localizada parece ser normalmente. (...) los hablantes atritos tienden a parecer asombrosamente competentes en su L1. Es particularmente cierto por lo que respecta a los conocimientos gramaticales (...), mientras el acceso al léxico aparece a menudo estar deteriorado hasta cierto punto (...).” (M. S. SCHMID, 2010: 1.)²⁵⁹

Además, la misma investigadora añade:

²⁵⁸ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“Findings from individual studies seem to indicate that it cannot even be said with any certainty ‘whether’ a first language in which a certain level of proficiency has been reached can ever undergo significant attrition, let alone ‘how’ or ‘why’ it might. There are many reasons for this failure to arrive at a more integrated and explanatory framework. Some are theoretical, some methodological, and some are linked to communication or lack thereof between individual researchers”.* (KÖPKE y SCHMID, en SCHMID, KÖPKE, KEIJZER y WEILEMAR, 2004: 1.)

²⁵⁹ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“The single most astonishing feature of first language attrition is how minimal and localised it usually appears to be. (...) the attrited speakers tend to appear astonishingly proficient in their L1. This is particularly true with respect to grammatical knowledge (...) while lexical access often does appear to be impaired to some degree (...).”* (SCHMID, 2010: 1.)

“(...) el sistema gramatical de la L1 en hablantes maduros es extremadamente resistente en un marco emigratorio, aun cuando la exposición (al idioma) es mínima durante varias décadas”. (M. S. SCHMID, 2010: 4.)²⁶⁰

Por otra parte, al igual que existen diferencias según la aptitud²⁶¹ o capacidad personal de cada uno para el aprendizaje de las lenguas (y en este sentido difiere de la motivación o el interés), también podríamos considerar este criterio en la atrición de los idiomas. O sea, que según la relación de cada uno con las lenguas y las capacidades personales, no se olvidaría igual. En otros términos, la aptitud para la atrición podría ser más pronunciada en algunos casos que en otros.

Al igual que B. KÖPKE (en B. KÖPKE, M. S. SCHMID, M. KEIJZER y S. DOSTERT, 2007: 20), opinamos que la aplicación del concepto de aptitud para las lenguas al terreno de la investigación en la atrición de los idiomas puede ser prometedor. Desgraciadamente hasta ahora, mientras la aptitud para aprender idiomas se ha investigado en la adquisición de una L2, se ha estudiado muy poco esta posible relación entre aptitud y atrición.

²⁶⁰ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“(...) the L1 grammatical system of mature speakers is extremely robust in an emigrational setting, even though exposure is minimal for several decades”.* (SCHMID, 2010: 4.)

²⁶¹ John B. CARROLL (1981) dio inicialmente la siguiente definición de la aptitud para las lenguas: *“La aptitud como concepto se corresponde con la noción según la cual al considerar una tarea o (enfocar) un programa particular de aprendizaje, se puede pensar del individuo que posee algún estado general de capacidad para aprender esta tarea-si el individuo está motivado y tiene la oportunidad de hacerlo. Se supone que esta capacidad depende de la combinación de características más o menos duraderas del individuo”.* (J. B. CARROLL, en K. C. DILLER, 1981: 84.)

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“Aptitude as a concept corresponds to the notion that in approaching a particular learning task or program, the individual may be thought of as possessing some current state of capability of learning that task-if the individual is motivated, and has the opportunity of doing so. That capability is presumed to depend on some combination of more or less enduring characteristics of the individual”.* (CARROLL, en DILLER, 1981: 84.)]

B. KÖPKE, por su parte, considera la aptitud para los idiomas y afirma que: *“En la investigación sobre la adquisición de una L2, este concepto se ha definido como (siendo) el potencial o talento que tiene una persona para aprender lenguas extranjeras (...). Se ha comprobado que varía considerablemente de un individuo a otro, aunque se mantiene relativamente independiente de otros factores cognitivos como la inteligencia general (...).”* (B. KÖPKE, en B. KÖPKE, M. S. SCHMID, M. KEIJZER y S. DOSTERT, 2007: 19-20.)

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“Within research on L2 acquisition, this concept has been defined as the potential or talent a person has for learning foreign languages (...). It has been found to vary considerably between individuals, while remaining relatively independent of other cognitive factors such as general intelligence (...).”* (KÖPKE, en KÖPKE, SCHMID, KEIJZER y DOSTERT, 2007: 19-20.)]

No obstante, hace poco, E. BYLUND, N. ABRAHAMSSON y K. HYLSTENSTAM (2010) han estudiado el posible papel de la aptitud para las lenguas en la atrición de la L1 en un público de atritos pre-pubescentes (con el español como L1 - chilenos de origen - y el sueco como L2) y llegan a la conclusión de que las personas con alta aptitud para los idiomas - estudiada a nivel de intuición gramatical y procesamiento a nivel gramático - podrían resultar aventajadas, en el sentido de que llegarían a mantener mejor un alto nivel de competencia en su lengua materna, a pesar de tener poca oportunidad de practicarla, al mismo tiempo que igualmente tendrían un nivel muy alto de competencia en la L2.

Por lo tanto, estos autores sugieren que:

“(...) la aptitud para los idiomas tiene una función compensatoria en la atrición de la lengua, ayudando al atrito a conservar un alto nivel de competencia en (su) L1, a pesar de tener un contacto reducido con la L1. (...) En otros términos, la aptitud para las lenguas podría reforzar el mantenimiento de la L1 en situaciones conducentes a la atrición”. (E. BYLUND, N. ABRAHAMSSON y K. HYLSTENSTAM, 2010: 443 y 450.)²⁶²

Además, E. BYLUND, N. ABRAHAMSSON y K. HYLSTENSTAM (2010: 457-458) insisten en el hecho de que este tipo de aptitud constituye un factor relativamente estable que no se ve modificado por circunstancias externas, como ocurre con otros factores individuales no fijados en el tiempo, como pueden serlo la motivación o actitud hacia las lenguas y también la frecuencia de contactos con la L1. Al contrario, la aptitud para los idiomas tiene la ventaja de ser un factor constante y según estos autores, constituye por lo tanto una variable segura para predecir la atrición de la lengua. Se necesitan más investigaciones para poder confirmar el papel exacto de la aptitud en la atrición de los idiomas, estudiando por ejemplo sus efectos en públicos de atritos pos-pubescentes. No obstante, parece constituir un factor protector contra la atrición.

²⁶² Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“(In view of these findings, we suggest that) language aptitude has a compensatory function in language attrition, helping the attriter to retain a high level of L1 proficiency despite reduced L1 contact. (...) In other words, language aptitude would reinforce L1 maintenance in situations conducive to attrition”.* (BYLUND, ABRAHAMSSON y HYLSTENSTAM, 2010: 443 y 450.)

En consecuencia, vemos otra vez que la atrición de la lengua materna - igualmente bastante relacionada con aspectos relativos al aprendizaje de las lenguas - es un tema multidimensional y un terreno de investigación particular y complejo, esencialmente por la variedad de factores que la pueden desencadenar y que por lo tanto se deben de considerar con detenimiento.

En este sentido, otros factores de tipo sociolingüístico intervienen conjuntamente en la atrición. Variables como la edad, el género, el nivel de educación, la cantidad de contactos que pueda tener la persona atrita con su lengua materna y el tiempo transcurrido desde el principio de la atrición se deben de tener en cuenta. Aparte, según los casos considerados, factores directamente sociales pueden intervenir, como el prestigio o no prestigio del idioma materno en la sociedad de acogida y los consiguientes sentimientos de pertenencia lingüística a un idioma o al otro.

Conviene considerar si existen diferencias en la atrición de las lenguas según estos factores extralingüísticos, o sea, determinar si algunos de estos elementos pueden provocar más atrición. Primero, existen unos factores generales comunes que pueden influir en la atrición, como la edad biológica, el sexo y el nivel educativo del público considerado.

Sabemos, por ejemplo, que la edad puede afectar los procesos cognitivos en un contexto no patológico y por lo tanto también afectar el procesamiento de tareas lingüísticas. Con la edad suele resultar más difícil denominar, o sea, encontrar las palabras adecuadas y en este aspecto los bilingües no parecen diferenciarse de los monolingües. En este sentido, conviene ser cauto al estudiar la atrición de los idiomas en personas ya mayores, ya que lo que podría parecer atrición en otros públicos, sólo puede resultar ser un proceso natural debido a la edad.

Por otra parte, las diferencias de sexo y su posible impacto en el olvido de las lenguas casi no han sido investigadas hasta ahora, como una posible variable independiente en la atrición. B. KÖPKE (1999: 204) únicamente lo ha estudiado y no ha encontrado ninguna prueba de una posible influencia del sexo en la atrición.

Por fin, la posible influencia del nivel educativo en el olvido - y de la literacidad o de la no literacidad de las personas consideradas - también se ha estudiado muy poco y con resultados contradictorios (véase B. KÖPKE y M. S. SCHMID, en M. S. SCHMID, B. KÖPKE, M. KEIJZER y L. WEILEMAR, 2004: 20 y M. S. SCHMID y K. DE BOT, en A. DAVIES y C. ELDER, 2004: 219-220), por lo cual sólo se puede opinar que posiblemente el nivel educativo influya de manera diferente en la realización de algunas tareas o tests por los diferentes públicos investigados, en el sentido de que las tareas más formales o las que estén más relacionadas con apreciaciones metalingüísticas, probablemente sean más fáciles de realizar por unas personas con un nivel de estudios más alto.

Por otra parte, otros factores se relacionan directamente con el carácter bilingüe de las poblaciones estudiadas. Uno de los factores más comentados es la edad al principio de la situación de bilingüismo y al principio de la atrición. Se trata de considerar la edad inicial de la persona en el momento de la migración (o sea, también la edad al principio de la posible falta de contacto con la L1) y los efectos de la edad en la adquisición de la L2, lo cual está directamente relacionado con el estudio de la atrición en sus posibles distinciones entre bilingües de tipo simultáneo, precoz o tardío. Vimos anteriormente, en el apartado 1. 4. 2., que la atrición de la L1 es mucho más radical en niños - teniendo en cuenta que se trata de personas en las que las habilidades lingüísticas no se han terminado de adquirir - que en el caso de adultos y que cuando se produce después de la pubertad sus efectos son mucho más limitados.

También se debe de considerar la cantidad de tiempo transcurrido desde el principio de la atrición. M. S. SCHMID y K. DE BOT (en A. DAVIES y C. ELDER, 2004: 220) subrayan al respecto que:

*“Los resultados de varios estudios sugieren que el tiempo transcurrido desde el principio de la atrición no importa tan sumamente como uno podría imaginárselo. En realidad, en lo que se refiere a la atrición de la L1, parece estar generalmente reconocido que lo que hace la atrición de las destrezas lingüísticas ocurre dentro de la primera década de la emigración (...).”*²⁶³

²⁶³ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “The findings from several studies suggest that the time elapsed since the onset of attrition does not matter to the degree one might suspect. In fact, it seems

Otro factor directamente relacionado con el bilingüismo remite a las actitudes de las personas hacia ‘sus’ lenguas, su sentimiento de afiliación hacia una lengua u otra y su motivación para mantener o no la lengua materna, actitudes relacionadas de manera general con el posicionamiento identitario - como comentamos en el apartado 1. 3. 6. -. La importancia de la actitud hacia la L2 y la motivación para aprenderla se ha estudiado mucho en el campo de la investigación sobre la ASL (Adquisición de una Segunda Lengua / del inglés, SLA - *Second Language Acquisition*). Además, bastantes estudios han relacionado las emociones, las actitudes y la motivación con el desarrollo del bilingüismo (véase en especial A. PAVLENKO, 2002, 2005b, 2006 y A. PAVLENKO y J. P. LANTOLF, 2000).

De la misma manera, se ha intentado establecer en algunos estudios una relación similar entre estos factores emotivos y la atrición de los idiomas. Estas investigaciones apuntan hacia el hecho de que unos sentimientos negativos hacia la L1 y su cultura - debidos en particular a algún trauma - puedan llevar a una mayor atrición de la L1 (véase M. S. SCHMID, 2002, 2004a), mientras una actitud positiva hacia la L1 pueda favorecer el mantenimiento de ésta.

Estas conclusiones parecen bastante lógicas. No obstante, cabe esperar más estudios sobre este tema para poder pronunciarse de manera más definitiva sobre la posible relación existente entre los sentimientos hacia las lenguas y la atrición, ya que no todos los estudios realizados sobre esta cuestión han llegado a las mismas conclusiones. Por ejemplo, recientemente M. S. SCHMID y E. DUSSELDORP (2010) han encontrado, al analizar los datos obtenidos del público investigado en un estudio realizado sobre el impacto de los factores extralingüísticos en la atrición de las lenguas, una sorprendente relación contraria, uniendo una actitud positiva hacia los hablantes de la L1 con una menor diversidad léxica en los participantes y un número más elevado de errores en una situación de discurso espontáneo.²⁶⁴

generally agreed for L1 attrition that what attrition of linguistic skills takes place does so within the first decade of emigration (...). (SCHMID y DE BOT, en DAVIES y ELDER, 2004: 220.)

²⁶⁴ De hecho, M. S. SCHMID y E. DUSSELDORP (2010: 151-152) muestran su asombro frente a este resultado dudoso y subrayan una gran necesidad de realizar más investigaciones sobre este aspecto. Nos referimos a la siguiente cita: “*Se trata de un resultado muy extraño que va en contra de todas las predicciones formuladas sobre el proceso de la atrición y que confesamos no saber explicar. (...) Dadas las complejidades del desarrollo de un primer idioma en el contexto de un segundo idioma, parece*

Finalmente, cabe mencionar un último factor relativo a la cantidad de contactos con la L1 y su uso. Esta vez se trata de un factor específico de la atrición, en general muy comentado en los estudios sobre el olvido de las lenguas a pesar de su carácter bastante complejo. Intuitivamente, parece lógico que la atrición de una lengua dependa en mayor parte de la cantidad de contactos que una persona tenga en este idioma. Por tanto, se deben de considerar detenidamente las oportunidades de practicar este idioma y también especialmente su práctica, es decir, con quien se puede usar esta lengua. La falta de contacto y uso como desencadenante del olvido de la L1 se ha estudiado desde el enfoque de la psicolingüística y la neurolingüística, considerando en particular el problema de la accesibilidad a la información a nivel cerebral y la recuperación de estos conocimientos lingüísticos previamente asequibles.

Según M. PARADIS (en B. KÖPKE, M. S. SCHMID, M. KEIJZER y S. DOSTERT, 2007), la accesibilidad a los ítems en el sistema lingüístico de cada lengua depende de lo que llama el ‘*umbral de activación*’ (del inglés, ‘*activation threshold*’) del ítem²⁶⁵ - por ejemplo una palabra o una construcción morfosintáctica -. Este umbral está sujeto a permanentes variaciones que dependen de la frecuencia y del tiempo, en especial del carácter reciente de la activación (véase igualmente B. KÖPKE, en F. FABBRO, 2002a: 121 y D. STOLBERG y A. MÜNCH, 2010: 19). De esta manera, el

fundamental investigar el impacto de factores pertenecientes al uso de la lengua y a las actitudes (frente a la lengua) de manera mucho más detallada que lo que se ha hecho previamente”.

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*This is a very puzzling finding which goes against all predictions made on the attritional process, and which we confess ourselves at a loss to explain. (...) Given the complexities of the development of a first language in a second language context, it appears vital to investigate the impact of factors pertaining to language use and language attitudes in far more detail than has previously been done*”. (SCHMID y DUSSELDORP, 2010: 151-152.)]

²⁶⁵ B. KÖPKE y M. S. SCHMID (2011: 209) comentan que desde A. R. LURIA (1966) se conoce muy bien el mecanismo cerebral de la activación y subrayan su uso actual muy extendido en los modelos de tratamiento del lenguaje. Michel PARADIS (en B. KÖPKE, M. S. SCHMID, M. KEIJZER y S. DOSTERT, 2007: 124 y 121), por su parte, formula las siguientes explicaciones respecto a un posible umbral de activación: “*(...) el substrato cerebral de cualquier representación mental necesita cierta cantidad de impulsos neuronales para alcanzar la activación (su umbral de activación). (...) La hipótesis del umbral de activación prevé que, si todos los factores siguen igual, el desuso de la lengua llevará a una pérdida gradual de la lengua; los elementos más frecuentemente usados de la L2 reemplazarán sus duplicados (menos usados) de la L1; se retendrá mejor la comprensión de las formas que la capacidad para producirlas*”.

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*(...) The cerebral substrate of any mental representation requires a certain amount of neural impulses in order to reach activation (its activation threshold). (...) The activation threshold hypothesis predicts that, all other factors being equal, language disuse will lead to gradual language loss; the most frequently used elements of L2 will replace their (less used) L1 counterparts; comprehension of forms will be retained longer than the ability to produce them*”. (PARADIS, en KÖPKE, SCHMID, KEIJZER y DOSTERT, 2007: 124 y 121.)]

umbral de activación está más alto cuando se trata de ítems raramente usados, que cuando resultan ser ítems más corrientemente empleados. Y cuanto más alto esté el umbral de activación, menos accesible resulta ser el ítem y viceversa. En este sentido, el predominio de la L2 en su contacto y su uso reduce el umbral de activación de los ítems de la L2, mientras sube el de los ítems de la L1 y se necesita más recursos para reprimir la L2 antes que la L1.

Además, según la hipótesis del umbral de activación (M. PARADIS, en B. KÖPKE, M. S. SCHMID, M. KEIJZER y S. DOSTERT, 2007: 125), el hecho de no usar una lengua también parece dificultar primeramente la accesibilidad a los ítems léxicos y a continuación a la morfosintaxis. En general se sabe que los sistemas neurocognitivos necesitan estímulos para permanecer en un buen estado de funcionamiento. Si no se usan se pueden atrofiar, lo cual afecta tanto a las facultades que dependen de la memoria declarativa como de la memoria procedimental (véase también el apartado 1. 1. 7.), aunque el deterioro resulte más aparente cuando estas facultades dependan de la memoria declarativa. Aplicándolo al nivel lingüístico, la atrición es el resultado de una falta de estímulo a largo plazo y se podría entonces enfocar como siendo un problema de memoria (B. KÖPKE, en B. KÖPKE, M. S. SCHMID, M. KEIJZER y S. DOSTERT, 2007: 17). En otros términos, parece confirmarse el hecho de que cuanto menos una persona bilingüe practique una de sus lenguas, más dificultad tendrá en recuperar en su memoria la correcta información léxica y gramatical (véase igualmente M. S. SCHMID, en B. KÖPKE, M. S. SCHMID, M. KEIJZER y S. DOSTERT, 2007: 135-136).

Como vemos, explicar la atrición por el desuso de la lengua parece teóricamente convincente y varios estudios han corroborado empíricamente esta afirmación (por ejemplo, B. KÖPKE, 1999). No obstante, otros estudios que también han investigado la influencia de la cantidad de contactos con la L1 en la atrición no siempre han llegado a semejante conclusión (entre ellos, K. JASPAERT y S. KROON, 1989). Además, algunos subrayan la importancia de la calidad de los contactos, antes que su frecuencia o cantidad (M. S. SCHMID, en B. KÖPKE, M. S. SCHMID, M. KEIJZER y S. DOSTERT, 2007: 150). Este argumento remite a la idea de que la práctica de la lengua materna en círculos sociales cerrados (por ejemplo, una comunidad de inmigrantes) y sin contactos directos con la norma realmente hablada en el país de origen, también

favorecería la atrición y/o la reorganización del sistema lingüístico de la L1 (véase B. KÖPKE, en M. MATTHEY, 2001: 365-366). En este sentido, no sería sólo la falta de uso la que podría provocar la atrición de la lengua materna, sino también su uso con personas igualmente atritas.

Además, M. S. SCHMID y E. DUSSELDORP (2010: 130) consideran, por su parte, que la falta de acuerdo sobre este tema y el papel ambivalente que ha llegado a tener este factor del uso o del no uso de la lengua materna en la atrición puede deberse a unos fallos metodológicos en los estudios anteriormente realizados. En este sentido, dichos estudios no habrían distinguido claramente los contextos en los que se usan la L1, así como las posibles diferencias en los tipos de uso de esta L1, mientras se deben de considerar detenidamente. En este sentido, M. S. SCHMID y E. DUSSELDORP (2010: 150-151) han encontrado por ejemplo que el uso informal de la lengua materna, en el entorno familiar esencialmente, no parecía proteger en especial de la atrición, mientras su uso con fines profesionales parecía mucho más efectivo para protegerse del olvido.

Por otra parte, este factor relativo a los contactos con la lengua también resulta ambiguo y difícil de cuantificar, ya que se basa a menudo en lo que las personas consideradas reporten y en este sentido no se puede medir. Por ejemplo, alguien que se dé cuenta de la posible atrición de su lengua materna podrá achacarlo a su poco uso y por lo tanto minorar el uso que en realidad hace del idioma. Al contrario, alguien que opine que todavía domina el idioma puede notificar más uso del que realmente tiene de la lengua. M. S. SCHMID y K. DE BOT (en A. DAVIES y C. ELDER, 2004: 221) recalcan al respecto que se trata de una cuestión muy sensible para los atritos. Además, el contacto y uso de un idioma depende a la vez de las oportunidades de practicarlo, así como de la elección personal de la persona para estar en contacto con él y practicarlo o no.

En resumen, en el estudio de la atrición de la lengua conviene estudiar conjuntamente y con esmera atención estos diferentes factores extralingüísticos, es decir, considerar principalmente la edad de las personas al principio de la adquisición de la L2 (relacionado con su tipo de bilingüismo), su edad al principio de la atrición de la L1 (antes o después de la pubertad), la cantidad de tiempo transcurrido desde el

principio de la atrición, el nivel educativo, las actitudes hacia las lenguas, así como la frecuencia de contactos con la L1, su cantidad y los tipos de uso de la L1. Igualmente se esperan más estudios sobre los factores extralingüísticos posiblemente protectores contra la atrición, como parece serlo una alta aptitud para los idiomas o un uso de la L1 con fines profesionales.

1. 4. 6. El olvido en los docentes nativos

Dentro de las investigaciones realizadas sobre el olvido del idioma materno en personas adultas se encuentra un subcampo hasta ahora poco estudiado. Se trata del olvido de la lengua materna en los profesores nativos de idiomas y sus posibles consecuencias a nivel esencialmente profesional, o sea, en su práctica diaria de la docencia.

A. DAVIES (2003: 17) - al igual que muchos otros autores citados anteriormente - reconoce que la lengua materna de una persona puede dejar de ser su lengua dominante o su ‘primera’ lengua, cuando este papel lo llega a tener otra lengua. En este sentido, la lengua materna deja de ser útil en el día a día de un individuo y por lo tanto ya no se puede considerar como generativa o creativa de intercambios en la vida diaria. Esta circunstancia, como hemos visto anteriormente, se produce a menudo en contextos de migración y en general en situaciones de contacto de lenguas.

Esta situación también la comparte el docente nativo de un idioma que lleva tiempo fuera de su país de origen y suele comunicarse principalmente en otra lengua, en sus relaciones personales y hasta profesionales²⁶⁶, mientras los posibles intercambios en su lengua materna se limitan esencialmente al aula docente, con unos estudiantes cuya lengua materna es otra y cuyos niveles de conocimientos suelen ser desiguales e inferiores al suyo. En este preciso caso, cabe preguntarse qué tipo de atrición puede

²⁶⁶ Por ejemplo, es el caso bastante frecuente de un profesor nativo de idiomas en un Instituto de Enseñanza Secundaria. Este docente no suele hablar su lengua materna con los compañeros de otros departamentos - y hasta con compañeros del mismo departamento tampoco la habla -, ni con los miembros del equipo directivo, ni con los padres de alumnos, etc.

afectar a esta categoría de público y cuáles pueden ser las consecuencias para estos profesores a nivel profesional y personal.

A. DAVIES (2003) también admite que una persona pueda dejar de ser ‘hablante nativo’ - y por lo tanto admitimos que un profesor nativo también deje de serlo, véase igualmente el apartado 1. 3. 7. -, después de haber pasado mucho tiempo en un país cuyo idioma dominante es otro. Según A. DAVIES (2003: 203), este cambio afecta a la persona al menos de tres maneras: Primeramente, se perdería el uso contemporáneo del idioma (entre otros, los conocimientos de diferentes registros - como por ejemplo, el argot -, los vocablos de nueva creación y los modismos e idiotismos de una lengua, ya que no se podrían conocer y usar). En segundo lugar, al no poder actualizarse en el idioma, la persona se expresaría usando locuciones fechadas en aquel tiempo en el que se fue de su país de origen. En tercer lugar, - siempre según A. DAVIES (2003) - la persona se volvería más preceptiva y cada vez menos tolerante en lo que a cambios lingüísticos se refiere.

Dichos cambios pueden afectar profundamente a un profesor de idiomas en la práctica diaria de su profesión, tanto si este profesional es consciente de las modificaciones sufridas en su lengua materna, como si no quiere realmente admitir la posible atrición de su idioma materno. Desgraciadamente, en el terreno del olvido de la lengua materna y según las fuentes que hemos podido encontrar, cabe reconocer que hasta ahora pocos investigadores han mostrado interés en estudiar a este público de docentes nativos. De hecho, sólo hemos encontrado a tres autores que se hayan dedicado - a diferentes niveles - a investigar el olvido de la lengua materna en profesores de idiomas. Nos referimos, además, a otro trabajo de investigación, realizado por otras dos autoras que se han dedicado parcialmente a estudiar este tema, aunque su investigación no se haya limitado a un público de profesores. A continuación, comentamos cada trabajo de investigación realizado, según un orden cronológico.

El primer y más antiguo estudio fue realizado por Roy C. MAJOR (1992).²⁶⁷ Este autor investigó, a nivel únicamente fonológico, a profesores nativos

²⁶⁷ R. C. MAJOR, 1992, “Losing English as a first language”, en THE MODERN LANGUAGE JOURNAL, Vol. 76, N° 2, Summer 1992, pg. 190-208 - citado en la bibliografía.

norteamericanos, inmigrados a Brasil en una edad ya adulta y trabajando como docentes de inglés en academias de idiomas, o efectuando tareas relacionadas con la administración de academias de inglés en Brasil.

El corpus consta de cinco mujeres norteamericanas, de lengua materna inglesa, que emigraron a Brasil con edades comprendidas entre los doce y los treinta y cinco años - a principios de los años 90 - y trabajaban, dada su profesión y sus contactos con otros compañeros de habla inglesa, en un entorno que les ofrecía la oportunidad de hablar inglés a diario, tanto a nivel coloquial, como más formal. El investigador comparó este grupo con otros dos grupos de control, uno constituido por nativos monolingües norteamericanos y otro por nativos monolingües brasileños. Cada miembro de cada grupo, tanto en el grupo investigado como en los grupos de control, tenía un nivel de estudios similar y procedía de un nivel socio-económico parecido (en este caso el autor eligió a personas procedentes de la clase media, con estudios universitarios).

Concretamente, R. C. MAJOR (1992) analizó el Inicio de la Vibración Laríngea (IVL, del inglés *Voice Onset Time*, con la abreviatura VOT)²⁶⁸ de estas cinco personas durante la pronunciación de vocablos y sentencias en inglés y portugués, seguida por una conversación informal en inglés, con el investigador. Posteriormente, dicho investigador comparó este corpus con los resultados obtenidos por los dos grupos de control en las mismas tareas - incluyendo los mismos tipos de IVLs - y el mismo tipo de conversación informal, en sus lenguas respectivas, con las personas monolingües norteamericanas y brasileñas elegidas.

De esta manera, R. C. MAJOR (1992) comprobó que los IVLs (o VOTs) diferían entre el grupo bilingüe y los grupos monolingües (según los idiomas

²⁶⁸ El estudio del Inicio de la Vibración Laríngea - del inglés *Voice Onset Time* (VOT) - hace referencia al momento en el cual empieza la vibración de las cuerdas vocales, en relación a la explosión de una oclusiva. Según el tipo de oclusiva, puede haber desde una breve demora del comienzo de la vibración hasta una demora mucho más larga, o no haber demora ninguna, dependiendo de la duración de la aspiración - Para más aclaración, véase la entrada INICIO DE LA VIBRACIÓN LARÍNGEA, en la traducción al español del DICCIONARIO DE LINGÜÍSTICA Y FONÉTICA (2000) de D. CRYSTAL. El tiempo de demora, según la oclusiva que sea, varía de una lengua a otra y Roy C. MAJOR (1992) estudió este fenómeno en un caso de contacto de lenguas, refiriéndose concretamente a un público bilingüe inglés norteamericano-portugués brasileño y comparándolo con otros dos públicos monolingües, uno en inglés norteamericano y otro en portugués brasileño.

respectivamente considerados) y concluyó que la manera de pronunciar del grupo bilingüe - incluyendo diferencias individuales - ya no era fonéticamente parecida a la norma nativa norteamericana, al menos a nivel informal. De manera general, al comparar la L1 del grupo bilingüe con las normas lingüísticas del inglés americano, dicha L1 presentaba variaciones fonológicas y estilísticas debidas, según el autor, a la influencia de la L2. Correlativamente, R. C. MAJOR (en K. HYLTENSTAM y Å. VIBERG, 1993: 473-474) también explica esta diferencia por un posible fenómeno de ajuste a otro acento²⁶⁹, o sea, una acomodación del grupo bilingüe a otra manera de pronunciar su L1 en el entorno brasileño.

R. C. MAJOR (1992: 200 y 202) también subraya una posible correlación entre un alto nivel en la L2 y un mayor grado de olvido en la L1, aparentemente más destacado y más temprano a nivel informal que formal. Además, este autor precisa respecto a los profesores estudiados: “(...) *no obstante, a pesar de fuertes motivos personales y profesionales para querer mantener el inglés, todos los sujetos padecían alguna pérdida en inglés*”. (R. C. MAJOR, 1992: 200.)²⁷⁰

Finalmente, R. C. MAJOR (1992) concluye lo siguiente:

“Este artículo ha presentado la prueba de que la lengua nativa no es un sistema fijo y estable, sino más bien (uno) inestable y variable que está altamente sujeto a la influencia de un segundo sistema (lingüístico) bien desarrollado. (...) La consecuencia más evidente (de esto) es que después de una estancia prolongada en el país de acogida, los profesores inmigrantes perderán gradualmente su pronunciación nativa y

²⁶⁹ De hecho, Jean AITCHISON (1981 / trad. al español 1993) comentó anteriormente este fenómeno: “(...) *está claro que la gente puede alterar, y de hecho altera, su manera de hablar de una forma considerable en la edad adulta, como se puede deducir del caso de las personas que emigran o de las que se trasladan a una zona mejor considerada socialmente y se adaptan tanto a la manera de pronunciar como a las estructuras sintácticas de sus nuevos vecinos*”. (AITCHISON, 1993: 188.)

[Traducción por la edición española de la siguiente cita original: “(...) *it is clear that people can and do alter their speech quite considerably in their adult life, as is seen from the case of people who emigrate, or who move to a socially prestigious area, and adjust both their accent and sentence structures to those of their neighbours*”. (AITCHISON, 1981: 179.)]

²⁷⁰ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “(...) *yet despite strong personal and professional reasons for wanting to maintain English, all of the subjects suffered some loss of English*”. (MAJOR, 1992: 200.)

por tanto finalmente podrían dejar de ser considerados como auténticos modelos nativos”. (R. C. MAJOR, 1992: 204.)²⁷¹

Para remediar esta situación, R. C. MAJOR (1992: 204) aboga primero por una toma de conciencia por parte del profesorado afectado - lo cual también nos parece fundamental -, al mismo tiempo que subraya la propia capacidad de estos docentes para procurar contrarrestar los efectos de la degradación lingüística de su idioma materno.²⁷² Por otra parte, ofrece varias medidas preventivas y protectoras de la atrición, tales como regresar periódicamente al país de origen - al ser posible -, estar en contacto con otras personas migrantes recién llegadas al país de la L2, ver películas en la L1 o programas de televisión, escuchar la radio en este idioma, etc.

A posteriori, cabe señalar que R. C. MAJOR (en K. HYLSTENSTAM y Å. VIBERG, 1993: 475) matizó su punto de vista y afirmó que *“esta pérdida no era lo suficientemente grave como para impedir su eficacia (la eficacia de estos profesores) como modelos nativos para sus estudiantes”*.²⁷³ Igualmente añadió que - según pudo comprobar él mismo cuando volvió a hablar con una de las profesoras anteriormente estudiadas y que había regresado a Estados Unidos²⁷⁴ - la pérdida de la L1 no se

²⁷¹ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“This paper has presented evidence that one’s native language is not a fixed and stable system but rather a fluid and changeable one that is highly subject to the influence of a well-developed second system. (...) The most obvious implication is that after a prolonged stay in the adopted country, immigrant teachers will gradually lose native pronunciation and therefore eventually may not be considered authentic native models”*. (MAJOR, 1992: 204.)

²⁷² Nos referimos en particular a la siguiente cita: *“Si los profesores inmigrantes se dan cuenta de que la pérdida de (su) L1 es posible, esta misma toma de conciencia podría ser de gran ayuda para prevenir el olvido. Ser consciente de su propia manera de hablar y escucharse periódicamente (para controlarse), al igual que los docentes son conscientes de la manera de hablar de sus alumnos y la escuchan, podría ser un paso importante en la prevención del olvido de la L1”*. (MAJOR, 1992: 204.) - Cabe añadir que compartimos totalmente la opinión de R. C. MAJOR al respecto.

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“If immigrant teachers become aware that L1 loss is likely, this awareness in itself may do a good deal to prevent loss. Being conscious of one’s own speech and monitoring it periodically, just as teachers are conscious of and monitor the speech of their students, may be an important step in preventing L1 loss”*. (MAJOR, 1992: 204.)]

²⁷³ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“(…) this loss was not severe enough to impair their effectiveness as native models for their students”*. (MAJOR, en HYLSTENSTAM y VIBERG, 1993: 475.)

²⁷⁴ R. C. MAJOR (en HYLSTENSTAM y VIBERG, 1993: 472-473) explica que volvió a tener contacto con esta persona, aproximadamente un año después de la primera entrevista realizada en Brasil - en la que le había notado un acento brasileño al hablar inglés -, después de que esta mujer se hubiese mudado a Inglaterra y haya posteriormente vuelto a Estados Unidos. Más adelante, - o sea, dos años después de su primera entrevista - mientras dicha mujer seguía en su país de origen, el autor también volvió a verla y en aquella ocasión, no notó nada al hablar con ella, que pudiese distinguirla de un nativo norteamericano.

relacionaba con un fenómeno permanente, ya que se podía recuperar un acento nativo después de un periodo de vuelta al país de origen o a otro país de misma habla. No obstante - como hemos mencionado - al no ser siempre posible una vuelta de bastante duración al país de la L1, R. C. MAJOR (1992: 204) también hace hincapié en el hecho de que estos profesores deben procurar ser vigilantes en varios aspectos de su L1, sobre todo a nivel oral y en tipos informales de registro, de cara a poder seguir siendo docentes competentes y enseñar su idioma materno a cualquier nivel.

El segundo autor en haber tratado el tema del olvido de la lengua materna en profesores de idiomas en situaciones de migración es Graeme PORTE (1999a y 2003, en V. COOK).²⁷⁵ Un primer estudio suyo (G. PORTE, 1999a) incluye a cincuenta y dos profesores nativos de inglés - diecinueve hombres y treinta y tres mujeres -, residentes en España desde hace entre cinco y veintiséis años, cuarenta y uno de ellos trabajando en academias privadas de idiomas y once en universidades españolas.

A estos profesores se les proporcionó un cuestionario recabando, por una parte, información personal sobre aspectos relativos a su residencia y trabajo en España, así como sobre sus respectivos contactos y uso de su L1 y L2. Por otra parte, se les formuló preguntas relativas a su propia percepción sobre una posible atrición de su nivel escrito de competencia en la L1. Este cuestionario se centra en el nivel escrito de la L1 y en este sentido completa otro estudio realizado por G. PORTE (1999b), basado en aspectos relativos a la corrección de exámenes escritos de alumnos universitarios por sus respectivos profesores nativos y no-nativos de inglés. En este caso, G. PORTE (1999b: 431-432) resaltó la tendencia, por parte de los profesores nativos estudiados - después de muchos años de docencia en el país de acogida -, en dejar progresivamente de darse cuenta de los errores cometidos por sus estudiantes y por consecuencia, en no corregirlos como tal.

Del análisis de los cuestionarios entregados por los profesores, G. PORTE (1999a: 31) señala que todos los informantes admiten tener cada vez más dudas en la

²⁷⁵ G. K. PORTE, 1999a, "English as a forgotten language: the perceived effects of language attrition", en *ENGLISH LANGUAGE TEACHING JOURNAL*, Vol. 53, Nº 1, January 1999, pg. 28-35 y G. K. PORTE, 2003, "English from a distance: code-mixing and blending in the L1 output of long-term resident overseas EFL teachers", en V. J. COOK, *Effects of the second language on the first*, pg. 103-119 - ambos citados en la bibliografía.

corrección de trabajos escritos. El investigador añade que la situación de corriente contacto con errores e interferencias por parte de sus estudiantes, puede provocar en estos profesores una pérdida de sentido crítico y hasta una posible incorporación en su propia L1 de estos fallos. De aquí la advertencia del autor sobre lo que puede llegar a ser un real obstáculo en la práctica de su profesión para estos docentes, ya que se basa en el conocimiento de su L1 y aún menos que otras personas, en opinión de G. PORTE (1999a: 29), estos profesionales pueden permitirse perder su lengua materna.

G. PORTE (1999a: 29) insiste en el hecho de que, si se demuestra que la atrición actúa de manera significativa en la L1, “(...) *existe la posibilidad de que el profesor hablante nativo (del idioma), desprevenido o inconsciente (del peligro), esté (en realidad) evaluando los esfuerzos de los estudiantes en reproducir esta lengua objetivo, frente a un modelo potencialmente deficiente*”.²⁷⁶ De esta manera justifica su llamada de atención sobre la necesidad de avisar a esta categoría de profesores del posible estado de atrición de su L1, para que este público esté atento y pueda tomar medidas correctoras frente al olvido. En este sentido, G. PORTE (1999a: 32) sugiere que “(...) *un factor decisivo en contrarrestar los efectos de la atrición en la apreciación de los errores es la necesidad para estos profesores de crear alguna forma de pensar (de manera) escéptica sobre su propio rendimiento*”.²⁷⁷

Para conseguirlo, G. PORTE (1999a: 32) confirma la importancia de que estos docentes reconozcan que las interferencias - en especial léxicas - de la L2 afectan su L1 y se conciencien de lo que provoca la atrición de su lengua materna. Al mismo tiempo, les perjudica la dificultad en evidenciar las formas correctas, debido a la falta de reactivación de la memoria para poder confirmar como funciona realmente la L1 en su país de origen, así como el reiterado contacto con formas erróneas de la misma, por parte de sus estudiantes y/o de otros profesores. Esta toma de conciencia del fenómeno debe ir acompañada con un control periódico de su rendimiento. En opinión del autor, los profesores afectados deben averiguar constantemente los elementos más sensibles a

²⁷⁶ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “(...) *the possibility exists that the unprepared or unaware native-speaker teacher may be evaluating students' efforts at reproducing this target language against that of a potentially deficient model*”. (PORTE, 1999a: 29.)

²⁷⁷ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “(...) *a crucial factor in counteracting the effects of attrition on error judgements is the necessity for these teachers to create some form of sceptical thinking about their own performance*”. (PORTE, 1999a: 32.)

la atrición de su primera lengua, como pueden serlo el léxico y ciertas estructuras gramaticales.

Además, al igual que R. C. MAJOR (1992) anteriormente mencionado, G. PORTE (1999a: 33) aboga por la necesidad de buscar cualquier oportunidad de escuchar y leer en la lengua materna (viendo películas o la televisión en la L1, escuchando la radio, navegando por Internet en páginas Web y periódicos en este idioma, etc.), así como procurar organizar sesiones de ‘terapia en grupos’ - la expresión es del autor -, o sea, encuentros con hablantes nativos presentes en el país de acogida durante una temporada, por ejemplo al realizar algún tipo de intercambio universitario. Esta última solución parece ser de mucha utilidad, ya que ofrece a estos profesores la oportunidad de comprobar in situ como funciona realmente su primera lengua, al mismo tiempo que les permite reactivar sus intuiciones de nativo sobre su funcionamiento.

En un artículo posterior, G. PORTE (en V. COOK, 2003) reanuda con este tema de investigación sobre la atrición incipiente de la lengua materna en docentes e insiste en la situación, en su opinión poco envidiable, en la que se encuentra ‘*un profesor hablante nativo (y) modelo potencialmente deficiente*’ - del inglés, “*a potentially-deficient native-speaker teacher model*” - (G. PORTE, en V. COOK, 2003: 104), debido a una erosión progresiva y desatendida de su L1.

De nuevo el investigador se centra en el olvido de la lengua materna en un público específico que la usa - posiblemente de manera deficiente - y la necesita a diario en su contexto de trabajo. G. PORTE (en V. COOK, 2003: 107) subraya la posible práctica de cierta mezcla de lenguas o ‘code-mixing’ - definimos anteriormente esta práctica de lenguaje en el apartado 1. 3. 5. - entre este público, en este caso esencialmente universitario. Además, hace hincapié en el carácter cerrado de esta comunidad, cuya situación de relativo aislamiento favorece indirectamente que una persona atrita pueda interactuar regularmente con compañeros de trabajo, encontrándose en situaciones parecidas, y con estudiantes - ambos integrantes de este círculo casi cerrado - y que por la falta de contacto con la norma estándar, acabe imponiendo involuntariamente modelos inadecuados e incorrectos de la L1.

Concretamente, G. PORTE (en V. COOK, 2003: 108) eligió esta vez a tres docentes de Filología Inglesa, profesores titulares de la Universidad de Granada, que habían participado en el estudio anterior realizado por este autor y que acabamos de comentar (G. PORTE, 1999a). Estos tres profesores residentes en España desde hace entre quince y veinticuatro años compartían lógicamente las características del profesorado relativo al estudio anterior. Se les realizó tres entrevistas grabadas de tipo abierto - en realidad el tema de discusión sólo simulaba ser libre, ya que éste fue sugerido a los participantes -, de veinte a treinta minutos de duración y con un intervalo de tiempo de unos tres meses entre cada entrevista. Cabe subrayar que los profesores desconocían el objetivo real de la grabación. Se les invitó a hablar de su trabajo en España y en especial de sus aspectos organizativos, con el pretexto de que estas grabaciones fuesen a formar parte de la biblioteca de un futuro centro multimedia departamental destinado a los estudiantes.

Las transcripciones de las entrevistas realizadas fueron analizadas por un profesor visitante británico de otra universidad local y por otro profesor universitario de Filología Hispánica, con residencia y trabajo en Inglaterra. Se encontraron desviaciones principalmente a nivel léxico, aunque - según precisa el autor (G. PORTE, en V. COOK, 2003: 110) - no tanto como se había esperado, al considerar el largo tiempo de residencia de los entrevistados en el país de acogida. No obstante, las palabras prestadas y los calcos encontrados - en especial los relativos al tema de la educación y a la práctica educativa -, así como la presencia de ‘code-mixing’²⁷⁸, hacen reflexionar sobre las desviaciones principalmente léxicas que puedan llegar a admitirse y usarse con regularidad en esta pequeña comunidad cerrada de profesores.

En sus conclusiones, G. PORTE (en V. COOK, 2003: 116-117) afirma no haber encontrado prueba de una atrición significativa en la lengua materna de estos tres profesores universitarios estudiados. No obstante, el autor aconseja otra vez un mayor grado de autocrítica por parte de los profesores de idiomas hacia su propia producción

²⁷⁸ G. PORTE (en V. COOK, 2003: 105 y 114-115) habla al respecto de una práctica que califica de ‘code-manipulation’ del idioma. Incluye el uso del ‘code-mixing’ y ‘code-blending’ y constituye, según este autor, una manipulación de la lengua, cuyos protagonistas serían en este caso dichos profesionales que trabajan con los idiomas en círculos cerrados. Esta práctica, según este investigador, favorecería la atrición de la lengua materna.

de lenguaje, así como más concienciación en la forma de mantener separados los dos idiomas a nivel de uso.

Además, en futuros estudios sobre este tema de investigación, G. PORTE (en V. COOK, 2003: 117) recalca la necesidad de buscar criterios más formales para ayudar a los profesores a determinar su propio rendimiento en la lengua materna. Finalmente, subraya lo importante que podría ser investigar en un futuro el comportamiento de lenguaje de este tipo de público en un contexto de comunicación exterior a su habitual comunidad cerrada, por ejemplo facilitando la comunicación con hablantes nativos fuera del contexto universitario. De esta manera, sería posible comprobar si dichos profesores pudiesen actuar de otra manera en un contexto exterior, así como estudiar su nivel de conciencia en el uso del ‘code-mixing’ y su supuesta tolerancia hacia las desviaciones.

El tercer estudio que ha tratado el tema del olvido de la lengua materna en docentes nativos viviendo y trabajando fuera de su país de origen es el de Ludmila ISURIN (2007).²⁷⁹ Esta investigadora se ha centrado en los posibles cambios de la L1 en este público de profesores, estudiándolo particularmente a nivel léxico, gramatical y conceptual.

L. ISURIN (2007: 358-359) eligió a diez mujeres - la autora no encontró a ningún hombre que reuniese los requisitos establecidos para poder participar en el estudio - bilingües ruso-inglés, de lengua materna rusa y residentes en Estados Unidos, que llevaban viviendo ahí entre uno y catorce años en el momento de la entrevista. Todas eran profesoras de ruso y dedicaban a su actividad profesional al menos diez horas a la semana, además de seguir estudiando en alguna universidad americana. La investigadora también recurrió a un grupo de control, constituido por tres mujeres rusas monolingües residentes en Rusia. Tanto el grupo investigado como en el grupo de control tenía un nivel de estudios similar - los dos tenían estudios universitarios - y el hecho de que los participantes estuviesen familiarizados con Internet y la utilización de algunas nuevas tecnologías relativas al uso de cajeros y tarjetas de crédito se estableció como un requisito preliminar a la selección de los candidatos bilingües. Considerando

²⁷⁹ L. ISURIN, 2007, “Teachers’ language: L1 attrition in Russian-English bilinguals”, en THE MODERN LANGUAGE JOURNAL, Vol. 91, Issue 3, Fall 2007, pg. 357-371- citado en la bibliografía.

los cambios económicos ocurridos en Rusia en los últimos años, se dio por asumido que las mujeres con mayor tiempo de residencia en Estados Unidos no podían haber estado anteriormente acostumbradas a usar este tipo de vocabulario en su país de origen.

Siguiendo estos requisitos, la investigadora consiguió entrevistar a las diez profesoras que acabamos de mencionar, sobre estos temas de discusión bastante cerrados y especializados, previamente determinados con la intención de favorecer posibles circunlocuciones, pausas y/o cambios de lengua o ‘code-switching’. Durante las entrevistas, también se tocaron otros temas más generales, como la descripción de la vivienda de las entrevistadas o la celebración de algún evento reciente.

Aparte de la entrevista, las profesoras contestaron un cuestionario recopilando información sobre aspectos personales extralingüísticos (los estudios realizados, el tiempo de residencia en Estados Unidos, así como su grado de motivación para mantener la L1) e intralingüísticos (el contacto con la L1 y la L2 y el uso efectivo de las dos lenguas, el/los idioma(s) hablado(s) en casa y su preferencia emocional hacia una de las lenguas). En la segunda parte del estudio, las profesoras también realizaron un test de apreciación sobre aspectos relativos a la gramaticalidad de su lengua materna. Dicha prueba incluía oraciones correctas y otras con pequeñas y ligeras desviaciones gramaticales. La investigadora las presentó a las profesoras, debiendo ellas calificarlas como correctas o incorrectas.

Según L. ISURIN (2007: 369), la combinación de estos dos tipos de tareas - la entrevista semi-espontánea y el test de apreciación gramatical - ayudó a identificar los cambios ocurridos en la L1 de las participantes. La investigadora subraya que *“los datos obtenidos en las dos tareas han evidenciado casos de desviaciones léxicas y gramaticales de la L1, así como una conciencia metalingüística de la L1 disminuida a niveles tanto de léxico, como de gramática”*. (L. ISURIN, 2007: 369.)²⁸⁰

De esta manera, L. ISURIN (2007) concluye:

²⁸⁰ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“The evidence from both tasks demonstrated cases of L1 lexical and grammatical deviations as well as diminished metalinguistic awareness of the L1 at both the lexical and the grammatical levels”*. (ISURIN, 2007: 369.)

“La importante prueba aportada por el presente estudio es que un grupo de bilingües que probablemente podría considerarse como una población inmune a los cambios en (su) L1 [gracias a su uso profesional diario de la lengua - (ISURIN, 2007: 369)], no obstante, presentó en su discurso numerosas desviaciones léxicas y algunas desviaciones gramaticales”. (L. ISURIN, 2007: 368.)²⁸¹

Finalmente, el último y más reciente trabajo de investigación que hemos podido encontrar sobre el olvido del idioma materno en docentes nativos en situaciones de migración es el de Maureen EHRENSBERGER-DOW y Christine RICKETTS (2010)²⁸², aunque tengamos que especificar que este estudio - a diferencia de los otros estudios anteriormente considerados - no sólo incluye a profesores en el público investigado, sino también a traductores y de manera más general a personas migrantes sin perfil profesional relacionado con la lingüística. En este sentido, este trabajo de investigación se puede considerar como mixto²⁸³, ya que no es específico del estudio del olvido de la lengua materna en profesores nativos. No obstante, hemos decidido incluirlo en esta última categoría, ya que también formula unas reflexiones parecidas sobre las características de los públicos que trabajan con idiomas y refleja las mismas preocupaciones relativas al olvido de la lengua materna y a la necesidad de encontrar una manera de protegerse de la atrición.

M. EHRENSBERGER-DOW y C. RICKETTS (2010) subrayan el interés de su estudio, ya que:

“(…) La atrición del primer idioma (...) es una cuestión importante para profesionales tales como los profesores de idiomas, los traductores y los intérpretes, de los que se

²⁸¹ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*The important evidence provided by the present study is that a group of bilinguals who could presumably be considered a population immune to L1 changes [because of their daily professional use of the language - (ISURIN, 2007: 369)] nevertheless showed numerous lexical and a few grammatical deviations in their discourse*”. (ISURIN, 2007: 368.)

²⁸² M. EHRENSBERGER-DOW y C. RICKETTS, 2010, “Language attrition: Measuring how ‘wobbly’ people become in their L1”, en *Messen in der Linguistik - Beiträge zu den 5 - Tage der Linguistik (Sprachenlernen Konkret! Angewandte Linguistik und Sprachvermittlung*, 9), pg. 41-61/ también encontrado con numeración pg. 1-20 que es la que usamos como referencia - citado en la bibliografía.

²⁸³ Susan DOSTERT (2004: 384-385) - citado en la bibliografía - comentó anteriormente la utilidad de formar un grupo de personas investigadas, compuesto tanto por profesionales de los idiomas como por no profesionales, para llegar así a un perfil más variado del posible atrito; aparte de la necesidad de relacionar entre ellos los estudios realizados según los mismos métodos de obtención de datos durante la fase de investigación, para una posterior puesta en común y comparación de los resultados obtenidos.

espera que mantengan y produzcan un (nivel de) lengua natural (y) ejemplar, aunque vivan en un entorno con una lengua diferente. Determinar cuáles son los aspectos del idioma más sujetos a la atrición y medir el grado de pérdida son serios retos hacia los que hay que dirigirse antes de que se pueda recomendar estrategias compensatorias a estos profesionales”. (M. EHRENSBERGER-DOW y C. RICKETTS, 2010: 1.)²⁸⁴

Este último estudio incluye a unas doscientas personas de lengua materna inglesa residentes en Suiza, en la zona germánica del país, en el momento de la investigación. Ésta se realizó mediante la entrega de un test de apreciación gramatical sobre aspectos de su lengua materna inglesa a personas trabajando en varias instituciones educativas y departamentos de traducción en empresas, así como a personas migrantes con un perfil más general.

Las dos autoras agruparon a las personas que habían completado el cuestionario en cinco categorías diferentes, más un grupo de control constituido por hablantes nativos de habla inglesa, residentes en países anglófonos. Los cinco grupos quedaron identificados como los ‘recién llegados’, los ‘veteranos’ o antiguos residentes, los ‘profesores del sector público’, los ‘profesores del sector privado’ y los ‘traductores’. Como vemos, un público de tipo más general entra en las categorías de los ‘recién llegados’ o de los ‘veteranos’, según el número de años de residencia en el país de acogida. En este caso, los que llevaban menos de cinco años de residencia formaron el grupo de los ‘recién llegados’, mientras lo que llevaban más de cinco años pertenecían al grupo de los antiguos residentes. Por otra parte, las dos investigadoras también dividieron a los docentes entre la categoría de los profesores de educación secundaria y postsecundaria trabajando en el sector público y otra categoría formada por los profesores trabajando en el sector privado de las academias y escuelas de comercio, dando clases a un público de adultos.

Una vez reunidos los resultados obtenidos a este test por cada categoría de personas y comparándolos con los resultados del grupo de control, M.

²⁸⁴ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “(...) *First language attrition is (...) a significant issue for professionals such as language teachers, translators, and interpreters, who are expected to maintain and produce natural, exemplary language while living in a different language environment. Determining what aspects of language are most subject to attrition and measuring the degree of loss are serious challenges that must be addressed before compensation strategies can be recommended to such professionals*”. (M. EHRENSBERGER-DOW y C. RICKETTS, 2010: 1.)

EHRENSBERGER-DOW y C. RICKETTS (2010: 14-15) observaron que el grupo de los ‘recién llegados’ sacaba el porcentaje más alto de concordancia entre sus respuestas y las del grupo de control, seguido en sus resultados por el grupo de los ‘traductores’. Detrás se colocaban los docentes, con un porcentaje un poco más alto de concordancia entre sus respuestas y las del grupo de control, en el caso de los profesores del sector privado y un poco más bajo, en el caso de los profesores del sector público. Los resultados más bajos fueron los obtenidos por los ‘veteranos’ no trabajando en el sector de los idiomas.

Las dos investigadoras llegaron a la conclusión de que el público de no profesionales de las lenguas podía perder su supuesta sensibilidad de hablante nativo a la corrección lingüística después de relativamente pocos años de residencia fuera de su país de origen, mientras los profesionales de las lenguas parecían encontrarse más protegidos frente a la atrición, posiblemente a causa de una mejor conciencia metalingüística debida a sus profesiones. No obstante, también subrayaron la posible situación de riesgo en la que se podían encontrar los profesores de idiomas - sobre todo los de educación secundaria y postsecundaria trabajando en el sector público - al estar inmersos en el contexto educativo suizo y por lo tanto funcionar regularmente en modo bilingüe y estar sobre todo expuestos de manera corriente y prolongada a versiones no estándares de su lengua materna, habladas y escritas por sus estudiantes.

Relativo a esta categoría de profesores, M. EHRENSBERGER-DOW y C. RICKETTS (2010) concluyen que:

“A pesar de su entrenamiento lingüístico, las intuiciones naturales (de los profesores de inglés) pueden verse afectadas por las producciones no estándares a las que están expuestas. (...) Este último punto podría justificar las diferencias entre los profesores y los traductores en los resultados aquí encontrados, ya que se puede dar por asumido que los docentes se encuentran regularmente expuestos a un (tipo de) inglés no-nativo”.
(M. EHRENSBERGER-DOW y C. RICKETTS, 2010: 15-16.)²⁸⁵

²⁸⁵ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “Despite their linguistic training, (English teachers’) natural intuitions might become affected by the non-standard productions they are exposed to. (...) This last point could account for the differences between the teachers and translators in the findings reported here, since teachers can be assumed to be regularly exposed to non-native English”. (EHRENSBERGER-DOW y RICKETTS, 2010: 15-16.)

A modo de conclusión sobre los trabajos presentados por estos diferentes autores, queremos destacar la reflexión inicial de G. PORTE (1999a y 2003, en V. COOK) y posteriormente desarrollada por M. EHRENSBERGER-DOW y C. RICKETTS (2010), ya que también opinamos que en el caso de profesores nativos la posible atrición no ocurre tanto por falta de práctica de la L1, sino más bien porque esta lengua materna casi siempre se usa en círculos bastante cerrados y posiblemente acabe usándose de manera errónea. El idioma materno, limitado en su uso a una pequeña comunidad constituida por otros profesores - que pueden encontrarse en una situación parecida - y estudiantes de esta lengua, sufre modificaciones provocadas por el constante roce con formas del idioma que presentan desviaciones e incorrecciones. Al mismo tiempo, el docente difícilmente consigue confrontar sus producciones de lenguaje con el habla real del país de origen y esta falta de retroalimentación positiva, o sea, de confrontación con un modelo correcto podría provocar aún más la atrición de su L1.

Como igualmente hemos visto, el estudio del olvido de la lengua materna en los docentes nativos parece estar todavía en sus comienzos, dado el poco número de estudios realizados hasta la fecha sobre este tema incluido en el campo más general de la atrición de los idiomas. No obstante, la vía está abierta y en nuestro caso no descartaríamos seguirla en un futuro. En este sentido, también cabe esperar con mucha expectativa la realización de nuevos trabajos de investigación sobre un tema que nos parece prometedor, sobre todo porque atañe a un público que, en nuestra opinión, tiene dificultad en concienciarse del fenómeno del olvido, probablemente porque se ve respaldado por la sociedad actual que considera al hablante nativo como el más competente y el mejor modelo posible en el estudio y la enseñanza de los idiomas. Además, de manera más general y como lo ha subrayado justamente L. ISURIN (2007: 362), este idioma es una herencia personal y constituye para estos profesores “*una importante herramienta profesional*” - del inglés, “*an important professional tool*” - que se debe de preservar.

CAPÍTULO 2 .

LA ENCUESTA REALIZADA

- 2. 1. El marco de reflexión**
- 2. 2. La metodología elegida en las encuestas**
- 2. 3. Resumen de las hipótesis formuladas**

2. LA ENCUESTA REALIZADA

2. 1. El marco de reflexión

En este segundo capítulo, presentamos el cuadro de reflexión que nos llevó a realizar nuestra encuesta, así como la metodología elegida para realizarla. Como en cualquier trabajo de investigación sobre el terreno tuvimos que tener en cuenta los objetivos generales de la encuesta, su modo de realización, la población elegida y el examen concienzudo de los datos obtenidos.

2. 1. 1. Problemática

Queríamos determinar el olvido del idioma materno - según ha quedado definido en el capítulo anterior en el que fijamos los parámetros conceptuales -, ver cómo, cuándo y por qué se manifiesta en un contexto no patológico. También queríamos saber si afectaba de la misma manera a todas las personas que se encontraban en una situación parecida. De esta manera debíamos establecer algo parecido a una tipología del olvido. No obstante, también queríamos dejar hablar a las personas entrevistadas, saber sus opiniones sobre la atrición del idioma y comprobar si sus producciones orales concordaban con sus opiniones personales.

En este sentido, y desde un principio nos dimos cuenta de la complejidad de nuestro tema de investigación, ya que debía de tener un doble enfoque. Por una parte, queríamos investigar la atrición de la lengua materna analizándola en sus manifestaciones orales presentes en el discurso y, por otra parte, también pretendíamos analizar la producción discursiva de los entrevistados - ver lo que dejaba traspasar este discurso - hablando del tema del olvido de un idioma. De este modo, se trataba a la vez de ‘hacer hablar’ para ver cómo hablaban en francés los entrevistados y de ‘saber escuchar’ e interpretar dicho discurso sobre el idioma. De un lado nos interesaba el lenguaje y de otro, la persona propia en su acto productor de lenguaje.

Dicho planteamiento también significaba darle una doble vertiente al trabajo. Por una parte se trataba de un estudio lingüístico del olvido del idioma, analizando la lengua hablada en un corpus constituido por entrevistas. Esto supone considerar el lenguaje como un sistema, refiriéndose al análisis de variables como supuestas modificaciones a nivel de léxico, de morfosintaxis y también a nivel fonético y fonológico. Al mismo tiempo conviene considerar los llamados recursos compensatorios de comunicación (simplificación, cambio de lengua, etc.). Por otra parte, y en complementariedad con la primera, se trataba de un estudio psicológico del olvido del idioma, considerando el uso de la lengua en su dimensión personal e individual para poder interpretar el discurso formulado en el corpus constituido. O sea, considerar a la persona en su relación afectiva con el idioma y las consiguientes relaciones complejas entre identificación, identidad, afectividad y biografía personal.

A nivel de encuesta, elegimos un público bastante general (aunque con unas características específicas que comentaremos más adelante, en el apartado 2.2.3. de este capítulo) con el propósito de analizar la atrición de la lengua materna en sus manifestaciones orales. Las siguientes restricciones a un público más específico, el de los docentes nativos de idiomas, se refieren a las aplicaciones didácticas de este estudio. Figuran en el capítulo 5 de esta tesis y se pueden considerar como un tercer eje en este trabajo de investigación. No obstante, este último planteamiento no se tuvo en cuenta en el momento de la realización de las entrevistas y corresponde a un análisis posterior de la cuestión. Después de la recopilación y análisis del corpus constituido por las entrevistas, vimos necesario informar y concienciar a los profesores nativos de idiomas sobre el fenómeno del olvido del idioma materno, y del mismo modo quisimos hacerles propuestas para mejorar la posible degradación de su competencia lingüística y docente.

2. 1. 2. Hipótesis

Como ocurre a menudo en un trabajo de investigación, nuestras primeras intuiciones e impresiones nos ayudaron para establecer nuestras hipótesis de trabajo. En nuestro caso, al estar en contacto con franceses viviendo en España desde hace tiempo, ya habíamos notado diferencias entre su manera de hablar y lo que se puede denominar

‘la palabra nativa’ de la población francesa viviendo en Francia y que no esté con frecuencia en contacto con otro u otros idiomas. Además, refiriéndonos a nuestra experiencia personal, ya nos había ocurrido el no poder encontrar la palabra o las palabras adecuadas en una conversación en francés (dichas palabras se imponían en español) o decir algo, al parecer, muy ‘raro’ hablando con antiguos amigos franceses viviendo en Francia.

Dichas comparaciones y anécdotas confrontadas con la literatura disponible sobre la atrición de los idiomas y en particular del idioma materno (véase el capítulo 1 al respecto) nos hizo entender y admitir que existían diferencias entre la manera de hablar de los que se podrían denominar los ‘franceses de Francia’ y esta ‘otra’ manera de hablar de los igualmente llamados ‘franceses de España’. Ahora bien, si admitíamos el posible olvido del idioma materno - apoyándonos en la literatura disponible sobre el tema de investigación -, quedaba aproximarnos a él para determinarlo en sus manifestaciones, o sea, entrevistar a gente posiblemente en esta situación y de esta manera saber si eran o no conscientes de dicho olvido.

Refiriéndonos a sus manifestaciones, dichas diferencias entre la manera de hablar de los llamados ‘franceses de España’ y de los ‘franceses de Francia’ están relacionadas con lo que Georges LÜDI llama las ‘*marcas transcódicas*’ del discurso bilingüe, de las que hablamos anteriormente en el apartado 1. 3. 5. del capítulo 1. Este autor las define como “*marcas, en el discurso, que remiten de una o de otra manera al encuentro entre dos o varios sistemas lingüísticos (calcos, préstamos, transferencias léxicas, cambios de lengua, etc.)*”. (G. LÜDI, 1987: 2.)¹. También añade con Bernard PY (1995: 17) que son “*todas las huellas que revelan la presencia e influencia de otra lengua que (no es) la que sirve de base a la comunicación*”.²

Admitimos la influencia de una lengua sobre otra y por lo tanto la presencia de ‘marcas transcódicas’ en el discurso bilingüe, como lo explican los autores

¹ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “(Nous avons proposé de parler à ce propos de *marques transcodiques*, c’est-à-dire de *marques*, dans le discours, qui renvoient d’une manière ou d’une autre à la rencontre de deux ou plusieurs systèmes linguistiques (*calques, emprunts, transferts lexicaux, alternances codiques etc.*)).” (LÜDI, 1987: 2.)

² Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “(Les différentes *marques transcodiques*, c’est-à-dire) toutes les traces qui révèlent la présence et l’influence d’une autre langue que celle qui sert de base à la communication”. (LÜDI y PY, 1995: 17.)

anteriormente citados. No obstante, queríamos saber si estas marcas o huellas en el discurso se corresponden con una estrategia voluntaria de la persona bilingüe al expresarse o si, por el contrario, también se manifiestan de manera más inconsciente y en consecuencia dichas marcas podrían ser la manifestación del olvido de palabras o estructuras usadas en el idioma materno.

Por tanto no ponemos en duda el hecho de que una persona bilingüe tenga acceso a un sistema lingüístico más rico que le permita recurrir a modificaciones o a creaciones lingüísticas cuando una palabra o expresión le parezca más conveniente en una lengua que en otra. No obstante, también teníamos la intuición de que si un bilingüe modifica o mezcla dichos idiomas podría ser porque ha ‘perdido’ el término exacto que quiere expresar en su lengua materna. En esta perspectiva, se trataría de lo que Josiane HAMERS y Michel BLANC (1983: 446) llaman un “*cambio de lengua por incompetencia*”.³ Del mismo modo, Louise DABÈNE (1994: 96) habla de un “*cambio de lengua por complementariedad que le permite a un sujeto compensar sus lagunas en una lengua recurriendo a otra*”.⁴ En nuestro estudio, dichas lagunas lingüísticas se manifestarían más en la propia lengua materna del sujeto que en el segundo idioma del país de acogida.

En esta línea y de conformidad con la bibliografía existente sobre el olvido de los idiomas, planteamos nuestras hipótesis de trabajo. Como acabamos de comentar, admitimos la existencia del fenómeno del olvido del idioma materno cuando uno no está frecuentemente en contacto con la norma comúnmente hablada de dicha lengua en su país de origen. No obstante, al igual que lo formularon inicialmente Nancy DORIAN y Jean BERKO-GLEASON (1982)⁵ y de acuerdo con lo que comentamos en el capítulo 1 al respecto - véanse los apartados 1. 4. 2. y 1. 4. 5. -, igualmente teníamos la intuición

³ Es nuestra traducción de la siguiente definición en francés: “*l’alternance de code d’incompétence*” (HAMERS y BLANC, 1983: 446.)

⁴ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*l’alternance codique de complémentarité qui permet au sujet de compenser ses lacunes dans une langue en recourant à l’autre*”. (DABÈNE, 1994: 96.)

⁵ Véase N. DORIAN y J. BERKO-GLEASON, en R.D. LAMBERT y B.F. FREED (1982: 2): “*A este respecto, Dorian subraya el énfasis de Berko-Gleason por la posible influencia de diferencias individuales en la atrición de las capacidades de lenguaje*”.

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*In this respect, Dorian underscores Berko-Gleason’s emphasis on the possible influence of individual differences in language skill attrition*”. (DORIAN y BERKO-GLEASON, en LAMBERT y FREED, 1982: 2.)]

de que dicho olvido de la lengua materna no afectaba de la misma manera a todas las personas. De ahí nuestra decisión de entrevistar a personas estando en un mismo contexto y en unas situaciones parecidas para poder comprobar o no la existencia de esta atrición selectiva del idioma.

Por otra parte debíamos considerar el propio estado de conciencia de la persona sobre su posible olvido del idioma. Opinamos al respecto que el olvido de la lengua materna no tiene por que ser un fenómeno consciente. Podría ser que la persona afectada se diese cuenta de que olvidara su idioma materno, o sencillamente no se diese cuenta, o no quisiese darse cuenta. Al contrario, también podría ser que dicha persona pensara olvidar el idioma cuando en realidad no hubiese, o casi no hubiese, atrición de la lengua materna. En este sentido, el posible carácter inconsciente del olvido por parte de la persona afectada representaba otra hipótesis inicial pendiente de corroborar (o no) durante nuestro trabajo de investigación.

Considerando conjuntamente estas dos primeras posibles aserciones (o sea, que el olvido del idioma no afecta por igual a todas las personas y no siempre es un fenómeno consciente), formulamos una última hipótesis de investigación igualmente en conformidad con lo que comentamos en el capítulo 1 - véase el apartado 1. 4. 5. - y relativa al hecho de que el olvido podría estar relacionado con el grado de lealtad de la persona hacia su lengua y cultura de origen. De este modo, unos factores psicológicos más o menos conscientes y en relación con la biografía personal de la persona, su propio afecto o grado de identificación con una lengua hablada, podrían condicionar el grado de atrición del idioma materno de dicha persona.

En este caso, la lealtad de una persona hacia su idioma de origen podría manifestarse en la práctica individual de dicha persona (por ejemplo con lecturas habituales en el idioma, correspondencia con familiares o amigos, visión de películas en versión original, etc.), así como en su pertenencia emocional hacia un país (en este caso el sentimiento de ser francés). De esta manera, podríamos establecer la siguiente correlación: cuanta más lealtad hacia la lengua materna, menos olvido y, al contrario, cuanta menos lealtad, más atrición del idioma materno.

Obviamente estas observaciones formuladas a raíz de nuestra propia experiencia y de una discreta convivencia con franceses que llevaban tiempo en España no eran suficientes y debíamos comprobar esas supuestas afirmaciones. Nos faltaba realizar un trabajo de investigación para corroborar o rechazar dichas hipótesis de inicio. No obstante, cabe señalar que durante este estudio siempre hemos intentado no equivocarnos generalizando ejemplos no significativos para que ilustraran unas hipótesis esencialmente intuitivas. No queríamos crear artefactos o artificios que llegaran a destruir nuestro objeto de investigación por medio de falsos o retorcidos resultados supuestamente destinados a comprobar nuestras hipótesis iniciales. Procuramos no caer en esta trampa creada por un método erróneo de investigación.

2. 1. 3. Objetivos

Nuestro objetivo ha sido observar y entrevistar a un número bastante importante de personas con el propósito de averiguar - o al contrario, de invalidar - nuestras hipótesis de partida anteriormente comentadas. Centramos nuestro trabajo en un estudio oral del olvido de la lengua materna, al igual que lo han hecho la gran mayoría de los estudios realizados hasta la fecha sobre este tema de investigación.⁶ En el momento de elegir el tipo de datos con los que íbamos a trabajar, consideramos el interés que presentaba investigar la atrición de la lengua materna a nivel escrito y también de forma mixta (mezclando el nivel oral con fuentes escritas). No obstante, el nivel oral (comprensión y expresión oral) nos pareció el parámetro más significativo al estudiar el olvido de un idioma, ya que parece ser el más rápidamente detectable y que además su estudio resulta más accesible en general.

⁶ De hecho, sólo hemos encontrado dos trabajos de investigación sobre el olvido del idioma materno a nivel estrictamente escrito (o sea, considerando únicamente la expresión escrita y su análisis). El primero es el de K. JASPAERT y S. KROON (1992: 137-147), "From the typewriter of A. L.: A case study in language loss", en W. FASE, K. JASPAERT y S. KROON (1992), - citado en la bibliografía. El segundo es el de M. HUTZ (2004: 189-206), "Is there a natural process of decay? A longitudinal study of language attrition", en M. S. SCHMID, B. KÖPKE, M. KEIJZER y L. WEILEMAR (2004), - igualmente citado en la bibliografía. Además, cabe mencionar otro trabajo de investigación, cuya segunda parte también estudia la lengua materna en sus posibles modificaciones a nivel de producción escrita. Se trata del trabajo de B. LAUFER (2003: 19-31), "The influence of L2 on L1 collocational knowledge and on L1 lexical diversity in free written expression", en V. J. COOK (2003) - también citado en la bibliografía.

Por otra parte, decidimos orientar nuestro trabajo de investigación hacia el estudio lingüístico y psicológico del olvido de la lengua materna. Aun consciente de nuestras posibles lagunas en el terreno de la psicología (no tenemos formación de psicólogo), nos pareció imprescindible incorporar esta dimensión en este trabajo de investigación y no quisimos prescindir de ella.

Por último, después de haber realizado nuestras encuestas, decidimos por extensión tratar el tema de la posible degradación de la competencia lingüística del profesorado nativo de idiomas. No incluimos esta dimensión en nuestras encuestas. No obstante, al haber entrevistado a tres profesores durante nuestras entrevistas, nos pareció importante y útil - a posteriori - hacer hincapié en esta población de nativos, poco numerosos pero con un perfil muy especial. De este modo, nuestro trabajo pretende por una parte dar respuestas a los migrantes (en este caso los ‘franceses de España’, como los hemos llamado anteriormente, aunque definimos con más exactitud el término ‘migrante’ en el apartado 2. 2. 3.) que tengan preguntas sobre el estado de su lengua materna, y por otra parte, nos dirigimos al público más restringido de los docentes nativos de idiomas que igualmente tengan estas interrogaciones de cara a su práctica profesional.

2. 2. La metodología elegida en las encuestas

Después de haber elegido con qué base de datos íbamos a trabajar (como hemos comentado anteriormente elegimos estudiar el nivel oral), tuvimos que decidir qué tipo de encuesta nos parecía más adecuado en nuestro contexto y qué clase de público queríamos entrevistar, qué tipología de preguntas nos convenía formular y finalmente, qué tipo de transcripción de los datos recogidos íbamos a usar. En todas estas etapas los métodos generales usados en sociolingüística para realizar encuestas nos fueron muy útiles.

Lo que queríamos era escuchar hablar a franceses que llevaban tiempo viviendo en España y necesitábamos que se expresaran lo más naturalmente posible en su lengua materna. Con este propósito, recurrimos a dos métodos diferentes: por una parte

decidimos ser una observadora discreta durante cierto tiempo y escuchamos hablar entre ellos y en francés a estos ‘franceses de España’, por otra parte - y en parte conjuntamente con nuestro papel de observadora - también decidimos ser entrevistadora. De esta manera, como vamos a comentar a continuación, elegimos realizar unas entrevistas semi-estructuradas con el propósito de que nos permitieran introducir preguntas sobre el idioma en si mismo.

2. 2. 1. Una continua y discreta observación

La profesión y el lugar de trabajo que teníamos en esa época nos permitieron realizar esta tarea de discreta observación con bastante facilidad. Como hemos comentado en la introducción, realizamos esta fase de observación, así como la otra fase más práctica de las entrevistas, cuando estábamos preparando una tesina de D.E.A. (Diplôme d’Études Approfondies) en Ciencias del Lenguaje, título francés que preparamos a distancia con su correspondiente trabajo inicial de investigación y que presentamos en 1997. En esa época trabajábamos como profesora de francés en un centro perteneciente a la red de las Alianzas Francesas (Réseau des Alliances Françaises) en España y de hecho estábamos en contacto diario con franceses viviendo en España, en muchos casos desde hace bastante tiempo.

En ese contexto nos resultó fácil escucharles hablar entre ellos o hablar directamente con ellos sobre casi cualquier tema. Dicha situación nos aventajó a la hora de apuntar discretamente en el trabajo, o luego en casa, las producciones verbales de nuestros compañeros de trabajo que nos parecían de interés. Además, dicha primera parte dedicada a la observación de un público de docentes nos llamó tanto la atención que decidimos luego incorporar a nuestra Tesis Doctoral una parte didáctica tratando directamente el tema del olvido del idioma materno en los profesores nativos de idiomas. Nos dimos cuenta de que este público que en principio, dada su profesión, tenía más contacto con el idioma, también podía olvidar su lengua materna.

En lo que se refiere a nuestra primera fase de observación, cabe añadir que dicho público de docentes se correspondía con los criterios generales establecidos en este

trabajo de investigación y que comentamos de manera más detallada en el apartado 2. 2. 3.. Uno de estos criterios de inclusión era que todas las personas ‘escuchadas’ o entrevistadas tuvieran un nivel de estudios del tipo Bachiller, criterio que cumplía con creces cada profesor de dicha Alianza Francesa. Otro criterio era que llevara como mínimo diez años en España. Este segundo criterio tampoco fue difícil de respetar, ya que se trataba de un centro importante (empleaba a unos cincuenta profesores), y no tuvimos problemas en centrar nuestra atención en los profesores que llevaban tiempo en España y usaban diariamente el español, por ejemplo en sus relaciones familiares (el caso más frecuente siendo el de un/a francés/esa casado/a con un/a español/a o conviviendo con él/ella).

Cabe destacar otro punto relativo a esta fase de observación especificando que, dada nuestra misma actividad laboral, pertenecíamos como investigadora a la población estudiada. Por una parte reconocemos que esta situación nos fue una ventaja, al poder encontrar con facilidad al público adecuado que queríamos escuchar, pero por otra parte también nos resultó más difícil tomar distancia en el asunto. Aun así, siempre intentamos ser lo más neutral posible en cuanto a posibles opiniones sobre las personas observadas, sobre todo en el caso de conocer o apreciar personalmente a la persona ‘escuchada’.

En este sentido, debemos admitir que esta fase de observación no fue sólo discreta, sino también bastante indiscreta. Aunque nunca llegamos a grabar dichas observaciones, es cierto que la persona ‘escuchada’ no sabía nada de la situación en la que participaba y por lo tanto tampoco le podíamos pedir permiso para escucharla. Las producciones apuntadas de esta manera son ciertamente más espontáneas, no obstante admitimos que se trata de un modo de observación disimulado que puede resultar poco deontológico.

Por este motivo - y al contrario de las personas directamente entrevistadas - decidimos no mencionar el nombre de las personas ‘escuchadas’, ni tampoco apuntar ningún dato personal. Cuando tuvimos que reproducir las frases pronunciadas por una de estas personas, nos limitamos a hablar de ‘un/a profesor/a de la Alianza Francesa’. Por motivos éticos, también decidimos no utilizar frases consideradas como demasiado

personales o íntimas, en las que algún profesor de dicha institución se hubiera podido reconocer.

A pesar de estas reservas de orden deontológico, dicha fase de observación de profesores nativos de idiomas fue provechosa en cuanto a resultados y apuntamos una cantidad significativa de enunciados pertinentes de cara a su posterior análisis. Por otra parte, también tuvimos la oportunidad de comparar a posteriori las producciones de los interlocutores ‘escuchados’ con las de las personas entrevistadas, y nos permitió darnos cuenta de que no existían diferencias fundamentales entre los dos. De esta manera, las personas grabadas durante las entrevistas no parecían hablar ‘mejor’ que las personas que habíamos escuchado hablar sin que llegaran a saberlo.

De este modo nos pareció que, de manera general, la supuesta hipercorrección presente en el discurso de los entrevistados al saberse grabados no había sido tan significativa. No obstante, también podíamos interpretar este dato opinando que los entrevistados, a pesar de querer expresarse de la manera más correcta posible, no lo habían conseguido por atrición del idioma.

En definitiva podemos afirmar que esta fase de observación disimulada resultó ser productiva, a pesar de su carácter bastante indiscreto y tan constante por nuestra parte que llegamos a sentirnos obsesionada por la búsqueda y la escucha del idioma. Por ello preferimos la segunda fase de nuestro trabajo de observación, bajo forma de entrevistas semidirigidas. Encontramos esta segunda parte más amena y, aunque con menos espontaneidad en la producción discursiva, podíamos escuchar a la persona entrevistada (y luego volver a escucharla con las grabaciones) y preguntarle con más libertad sobre temas generales o más específicos que pretendíamos tratar.

2. 2. 2. Elección del tipo de estudio y de la clase de entrevista

Al principio teníamos previsto realizar unos pocos o incluso un único estudio de vida, dada la dimensión psicolingüística de nuestro tema de investigación. No obstante, al reflexionar sobre la o las personas idóneas para este tipo de estudio, nos dimos cuenta

de que también queríamos poder formular preguntas más concretas y no sólo dejar hablar a la o a las personas elegidas. Además, nos pareció que no necesitábamos escuchar toda la vida del entrevistado, sino sólo la o las partes de su relato más estrechamente relacionadas con nuestro tema de investigación. Por estos motivos preferimos recurrir a la técnica de las entrevistas, eligiendo realizar entrevistas semi-estructuradas, también llamadas semidirigidas.

Por otra parte, al elegir el tipo de estudio más adecuado según nuestro trabajo de investigación, también tuvimos en cuenta unas advertencias generales a menudo formuladas en sociolingüística. En este sentido, dimos por asumido que, al igual que no existe ninguna pregunta neutra (siempre influye de alguna manera en la respuesta), tampoco existe el encuestador neutro (el contenido de las preguntas y la manera de preguntar influyen en las respuestas). Aceptamos, además, que el tipo de cuestionamiento depende del contexto, de ahí la necesidad de prestar mucha atención a dicho contexto en el momento de definir el protocolo de encuesta. En este sentido, puesto que el cuestionamiento es necesario y en sí mismo productor de nuevos conocimientos, estos postulados nos ayudaron en la etapa de reflexión general a seguir adelante con nuestro trabajo.

Refiriéndonos a nuestras elecciones, también hubiéramos podido añadir al sistema de las entrevistas unos cuestionarios escritos (tipo test o preguntas) con consigna de que el entrevistado los rellenara antes o después de la entrevista. Además, estos tests podrían haber incluido preguntas de apreciación sobre aspectos relativos a la gramaticalidad de la lengua materna de los entrevistados. No obstante, decidimos no usarlos⁷, ya que en nuestro caso, la técnica mixta del oral y del escrito nos pareció un tanto redundante - opinamos que podíamos obtener suficiente información al hablar con los entrevistados - y también un poco molesta para ellos, que ya habían tenido la amabilidad de aceptar la entrevista de manera desinteresada. En este contexto, nos pareció excesivo pedirles que escribieran, sobre todo en el caso de hacerlo después de

⁷ Recordamos al respecto que Barbara KÖPKE y Monika S. SCHMID (en M. S. SCHMID, B. KÖPKE, M. KEIJZER y L. WEILEMAR, 2004: 25) comparten la siguiente opinión: No niegan que las evaluaciones personales con tareas formales de este tipo puedan ayudar a hacerse una idea de las competencias lingüísticas de las personas entrevistadas. No obstante, no las aconsejan, al considerar que pueden verse influenciadas por factores actitudinales poco controlables de los entrevistados. De esta manera, estas dos autoras opinan que dichas evaluaciones personales presentan un ‘factor resbaladizo’ y por lo tanto poco seguro para medir la atrición de las lenguas.

haberles entrevistado. Además, teniendo en cuenta que lo que más queríamos era escuchar hablar a nuestro público y estar presente durante la producción del discurso, nos pareció más adecuado elegir únicamente el medio oral.

Nos dimos cuenta de que, al mismo tiempo, dicha elección implicaba no tener en cuenta la dimensión escrita en nuestra investigación. No obstante, como hemos comentado anteriormente, tomamos dicha decisión con la intención de elegir el método más eficaz de cara a nuestro trabajo de investigación. En este sentido, quedó claro que esta clase de entrevistas semidirigidas nos daba la oportunidad de comprobar la fluidez, o por contra la dificultad al hablar de los entrevistados en su idioma materno, y dichas entrevistas lo hacían mejor, en nuestra opinión, que el estudio del nivel escrito de un cuestionario. En particular, nos permitían acercarnos al discurso oral en sus posibles indecisiones, rectificaciones, reanudaciones o incluso bloqueos.

Otra consecuencia importante al haber elegido el método de las entrevistas, fue la imposibilidad de recurrir a un grupo de control⁸, al contrario que en la encuesta por cuestionarios - caso en el que lo hubiéramos podido hacer -. Con las entrevistas no podíamos, por ejemplo, formular las mismas preguntas a otros franceses monolingües viviendo en Francia. No obstante, encontramos otra posibilidad de control a posteriori que resultó muy eficaz. Recurrimos a una segunda y atenta escucha de las grabaciones por parte de una amiga francesa profesora de español en un instituto en Francia.⁹ Esta persona escuchó detenidamente e íntegramente las grabaciones de las entrevistas y las comparó con las transcripciones que habíamos realizado de ellas.¹⁰

⁸ Barbara KÖPKE y Monika S. SCHMID (en M. S. SCHMID, B. KÖPKE, M. KEIJZER y L. WEILEMAR, 2004: 28-29) también reflexionan sobre la utilidad y/o necesidad de elegir un grupo de control en un proyecto de investigación sobre la atrición de las lenguas. Insisten en lo complicado que resulta encontrar un grupo de control realmente monolingüe, ya que al elegirlo con este criterio, el nivel educativo medio del grupo monolingüe de control resultará frecuentemente mucho más bajo que el del grupo bilingüe. Y como igualmente lo subraya Ludmila ISURIN (2007: 358), una única diferencia en los criterios sociolingüísticos predeterminados entre los dos grupos de entrevistados puede resultar fatal en la futura realización de un proyecto de investigación.

⁹ Se trata de Laurence BRUN, Profesora Catedrática de Lengua y Literatura Española (Collège du Pic Saint Loup, Saint Clément de Rivière - Montpellier).

¹⁰ Como también comentamos en el capítulo 3, apartado 3. 1., esta amiga igualmente se dedicó a darnos su opinión sobre las incorrecciones o ‘errores’ que habíamos encontrado en el discurso de los entrevistados y a formular, en caso de disconformidad, observaciones o críticas sobre estos ejemplos.

Por otra parte, al elegir el nivel oral por medio de unas entrevistas magnetofónicas individuales, éramos consciente del carácter a la vez excepcional y artificial del nivel de interacción así creado: el encuestado, el encuestador y su magnetófono. O sea, una relación dual concretada en torno a una tercera ‘presencia’. Refiriéndose a la dimensión artificial de estos intercambios verbales, William LABOV habla con mucho sentido de la ‘*Paradoja del Observador*’. La explica de la siguiente manera: “*el objetivo de la investigación lingüística de la comunidad ha de ser hallar cómo habla la gente cuando no está siendo sistemáticamente observada; y sin embargo nosotros sólo podemos obtener tales datos mediante la observación sistemática*”. (LABOV W., 1983: 266.)¹¹ No obstante, según W. LABOV, este problema tiene solución completando la entrevista formal con otros datos o procurando cambiar la estructura de la situación de entrevista.

Por nuestra parte, procuramos que los entrevistados olvidaran en la medida de lo posible la presencia de la grabadora. Les explicamos a todos que la entrevista tenía que ser grabada para recordar mejor lo que nos iban a contar y para evitar posibles confusiones entre el discurso de uno y de otro. Al mismo tiempo, siempre recalcamos el carácter informal de estas conversaciones. En general, nos resultó más fácil empezar la entrevista formulando primero las preguntas generales relativas a la vida del entrevistado en España (véase la lista de las principales preguntas formuladas durante las entrevistas en los Anexos.). De esta manera, queríamos que el entrevistado se tranquilizara y hablara de manera más natural. Hicimos todo lo posible para que la persona entrevistada no tuviese la impresión de estar realizando algún tipo de examen sobre su manera de hablar, con la idea de evitar al máximo “*(...) el autocontrol auditivo del propio discurso (...) por parte del hablante*” (LABOV W., 1983: 264),¹² dicho control pudiéndose manifestar por ejemplo bajo forma de una hipercorrección.

A pesar de mis esfuerzos, y según los entrevistados, no siempre estuve segura de haber conseguido más espontaneidad en el discurso. De hecho, tuvimos en cuenta ‘el

¹¹ Traducción por la edición española de la siguiente cita original: “*(We are then left with the Observer’s Paradox:) the aim of linguistic research in the community must be to find out how people talk when they are not being systematically observed; yet we can only obtain these data by systematic observation*”. (LABOV, 1972: 209.)

¹² Traducción por la edición española de la siguiente cita original: “*(The most important way in which this attention is exerted is in) audio-monitoring one’s own speech (...)*”. (LABOV, 1972: 208.)

efecto del magnetófono' en el momento de volver a escuchar las entrevistas. De esta manera, advertimos - al igual que otros entrevistadores e investigadores - que algunas personas parecían hablar con más espontaneidad hacia el final de la entrevista, posiblemente porque se encontraban menos tensas y se habían olvidado de la presencia de la grabadora. Además - en algunos casos - nos resultó evidente que, nada más dejar de grabar, el entrevistado cometía 'de repente' más incorrecciones al hablar o nos decía algo importante. En esta situación, como lo aconseja Daniel BERTAUX (1997: 63), no volvimos a grabar sino que intentamos apuntar cuanto antes estos intercambios verbales de interés y los tuvimos en cuenta en nuestro trabajo de análisis dialógico. Al contrario, otras personas no parecieron estar incómodas por la presencia del magnetófono grabándolas.

Última elección necesaria para la correcta realización de nuestras entrevistas, debíamos determinar si íbamos a comentar nuestro carácter endogrupal en esta investigación. Posicionarse igual que el entrevistado como una 'francesa de España' podía impedirnos tomar cierta distancia durante la entrevista y por lo tanto no poder mantener nuestro estatuto de investigadora haciendo su trabajo de investigación. Al final, decidimos no explicar nuestra propia pertenencia a la población estudiada antes de las entrevistas (pero tampoco la escondimos en el caso de preguntas por parte del entrevistado) y limitarnos a hacer preguntas sin dar un punto de vista personal, salvo en algunos casos concretos, cuando nos dimos cuenta de que una aserción por nuestra parte podía reanudar el diálogo o darle más confianza a la persona, para que hablara con más espontaneidad y olvidara el carácter un tanto formal - a nuestro pesar - de la entrevista.

De esta manera, realizamos once entrevistas durante los años 1996 y 1997, mientras estábamos preparando a distancia una tesina de D.E.A. (Diplôme d'Études Approfondies) en Ciencias del Lenguaje, como ya hemos comentado. Posteriormente, decidimos volver a trabajar sobre estas once entrevistas en nuestra Tesis Doctoral y transcribirlas íntegramente. Quisimos analizar más detenidamente dichas entrevistas y seguir con el tema de investigación de nuestra tesina, dándole por otra parte un enfoque didáctico.

Desde un principio, hemos actualizado constantemente nuestras fuentes de investigación y nuestros conocimientos sobre el tema del olvido del idioma materno. No

notamos ningún cambio significativo en el perfil del posible arito en su idioma materno. Por lo tanto, el hecho de que estas entrevistas sean ya antiguas no nos pareció un impedimento. Además, cabe aclarar que durante las entrevistas, formulamos preguntas bastante intemporales. Por este motivo, si las tuviéramos que volver a hacer ahora, no cambiaríamos las preguntas formuladas. En este sentido, el material grabado anteriormente nos pareció adecuado - incluso a nivel técnico, ya que las grabaciones son de buena calidad y han sido computarizadas - y reutilizable como cuadro de investigación en nuestra Tesis Doctoral.

Por último, en cuanto al número de entrevistas realizadas, seguimos la opinión de Alain BLANCHET y Anne GOTMAN (1992, 2ª ed. 2007: 37 y 50) según la cual - a diferencia de la técnica de los cuestionarios que pueden ser más numerosos - la encuesta realizada por entrevistas es más representativa y se adapta mejor al estudio de un individuo o de grupos más restringidos. De hecho, decidimos realizar inicialmente diez entrevistas que completamos finalmente, dado el interés presentado por el último caso, llegando así a realizar once entrevistas semidirigidas. Cada entrevista tiene una duración diferente. La más corta es de 30 minutos y la más larga de 1 hora y 14 minutos. Decidimos no limitar la duración de las entrevistas, para que cada entrevistado tuviese la oportunidad de expresarse plenamente sobre el tema.

Dicha diferencia en la duración de las entrevistas realizadas no supuso un problema en el momento de determinar quien o quienes habían cometido el número más elevado de incorrecciones, ya que decidimos analizar el primer cuarto de hora en cada entrevista y no el total del tiempo grabado. Podría parecer más adecuado haber elegido el último cuarto de hora de cada entrevista, al considerar que al final el entrevistado ya lleva tiempo hablando y podemos suponer que se expresa de manera más natural que al principio. No obstante, nos resultó imposible seleccionarlo, ya que el último cuarto de hora hablado no se producía en el mismo intervalo para cada persona entrevistada y dicha diferencia nos pareció restar coherencia al análisis que íbamos a realizar.

2. 2. 3. Perfil de las personas entrevistadas

Para empezar, admitimos que el perfil de nuestros entrevistados se parece en varios puntos al de los estudios realizados sobre las poblaciones inmigrantes de varios países y sus prácticas de lenguaje - nos referimos en particular a los estudios de C. DEPREZ (1994 / reed.1999), L. DABÈNE (en G. LÜDI, 1987 y 1994), G. EXTRA y L. VERHOEVEN (1998), K. YAĞMUR (1997) y A. EL AISSATI (1997) -. No obstante se diferencian en al menos dos aspectos relativos a sus motivos de salida del país de origen y a sus niveles de estudios. En efecto, muchas veces la población inmigrante se ve obligada a dejar su país de origen por motivos políticos o económicos - o sea, empujada por factores exteriores - y también frecuentemente lo hace con un nivel de estudios básicos, al no haber tenido la oportunidad de estudiar suficiente tiempo en su país de origen (aunque no sea siempre el caso). Igualmente suele ser frecuente que lleguen con pocos conocimientos de la lengua y cultura del nuevo país.

Al contrario, en el caso de nuestros entrevistados, establecimos como requisitos básicos que hubiesen dejado su país de origen por voluntad propia y por otra parte, que tuvieran como mínimo el nivel de Bachiller. En este sentido queríamos romper con la idea de que cuanto más bajo es el nivel de instrucción de la persona y menor el contacto cotidiano que tiene con las fuentes escritas, más alto debe de ser el olvido del idioma materno, al mismo tiempo que más rápido y significativo. Tampoco queríamos llegar a relacionar un concepto de lealtad alta hacia el país de origen con una anterior salida obligada de dicho país. En realidad, queríamos apartarnos de estas visiones un tanto habituales que se pueden tener de la población inmigrante para estudiar otra población ofreciendo un perfil un poco distinto.

En este sentido, hablamos de ‘migrantes’ para definir a las personas que entrevistamos, al igual que lo hacen G. LÜDI y B. PY (1986, 3ª ed. rev. 2003) al definir este término: *“Damos (entonces) una acepción muy amplia del término migrante, que llega a designar cualquier persona inmersa en un entorno geográfico, cultural y lingüístico nuevo, cualesquiera que sean las razones, circunstancias sociales y*

duración de este cambio.” (G. LÜDI y B. PY, 1986, 3ª ed. rev. 2003: 18.)¹³ Dichos migrantes tienen en común, a menudo, la vivencia de una situación de confrontación con una nueva lengua en un entorno socio-cultural nuevo. Esta nueva situación produce unas reestructuraciones personales y culturales que afectarán tanto al concepto de identidad social del individuo migrante, como a su repertorio verbal personal. Esto era lo que queríamos estudiar en las prácticas de lenguaje de nuestros entrevistados.

Para conseguirlo fijamos, antes de realizar las entrevistas, los requisitos comunes que debían de reunir todas las personas que íbamos a entrevistar, situándonos siempre en un contexto no patológico del estudio de la lengua materna. Nuestras condiciones o criterios de inclusión fueron los siguientes:

- No tener o al menos no tener con frecuencia (incluso no haber tenido durante mucho tiempo) la oportunidad de hablar francés en la vida diaria - esfera profesional, ambiente familiar o relaciones personales y privadas -.
- Ser de origen francés o de un país francófono y haber crecido en un entorno familiar monolingüe francés (excluimos los posibles casos de bilingüismo personal precoz o infantil y también de bilingüismo personal llamado de infancia, según las definiciones de J. F. HAMERS y M. BLANC - 1983: 446-447-448. Se trata únicamente de un bilingüismo personal adquirido en la edad adulta). Por lo tanto, no haber tenido contacto con la lengua española, ni en la infancia, ni en la adolescencia - salvo un posible contacto escolar durante la segunda etapa -.
- Haber tomado la decisión de irse de Francia (o de un posible país francófono) en la edad adulta, sin especificar el motivo. Haber venido a España, o haberse ido primero a vivir a otro país no francófono y haberse instalado luego en España.
- Haber cursado sus estudios en Francia (o en un posible país francófono) y tener como mínimo un nivel académico de Bachiller.
- Residir en España desde hace diez años como mínimo y al ser posible desde hace más años (se puede haber vivido en otro país no francófono antes de llegar a España).

¹³ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*Nous donnons (donc) une acception très large au terme de migrant, qui en vient à désigner toute personne plongée dans un milieu géographique, culturel et linguistique nouveau, quelles que soient les raisons, les circonstances sociales et la durée de ce changement*”. (LÜDI y PY, 1986 / 3ª ed. rev. 2003: 18.)

Una vez definidas estas cinco características básicas que tenía que reunir el público que íbamos a investigar, buscamos lógicamente a posibles franceses y/o francófonos que entrevistar. En este sentido, nuestra búsqueda resultó ser más fácil de lo que habíamos pensado en el comienzo y nuestra petición pasó de boca en boca rápidamente. Al principio, una amiga española nos dio el número de teléfono de un señor, conocido suyo, casado con una francesa. Nos pusimos en contacto con esta persona que resultó reunir nuestros requisitos básicos y aceptó en seguida ser entrevistada. Luego, esta primera entrevistada nos dio el número de teléfono de una amiga francesa a la que entrevistamos a su vez y esta segunda entrevistada nos dio otro número de teléfono, y así seguidamente.

De esta manera, aplicando un método de acceso indirecto a los entrevistados llamado por A. BLANCHET y A. GOTMAN el “*método del boca a boca*” (1992, 2ª ed. 2007: 54)¹⁴, llegamos bastante rápidamente al número de diez entrevistados recurriendo a las relaciones sociales y a los allegados de nuestros entrevistados. Al final, decidimos realizar otra última entrevista, ya que una compañera de trabajo nos había comentado con insistencia el caso de una undécima persona.

Con estos once entrevistados llegamos a establecer el perfil tipo de nuestros interlocutores: se trata de una mujer de unos 53 años, casada con un español y con hijos. Dicha mujer salió de Francia con aproximadamente 26 años de edad y lleva unos 26 años de residencia en España. Por otra parte, la lengua usada en las relaciones familiares es el español. Obviamente estas consideraciones no son más que unas aproximaciones, un sencillo esbozo o ‘retrato-robot’, y en la tabla que reproducimos a continuación para poder consultarla con facilidad - dicha tabla sinóptica figura en los Anexos y en la página siguiente - aparecen importantes diferencias en el perfil de nuestros entrevistados.

¹⁴ Es nuestra traducción de la siguiente expresión original: “*La méthode de proche en proche*” (BLANCHET y GOTMAN, 1992, 2ª ed. 2007: 54.). También se habla del ‘método bola de nieve’ (del inglés, ‘*the snowball method*’). Igualmente se podría traducir como “método de conocido en conocido”, ya que se apoya en las relaciones sociales de los entrevistados.

TABLA SINÓPTICA Nº 1 : PERFIL DE LOS ENTREVISTADOS

Entrevista	Nombre	Sexo	Edad	Años Francia	Años España (*)	Región de origen	Nivel de estudios	Profesión en España	Hijos
Nº 1	Evelyne	M	57	25	32	Alta Normandía (El Havre)	Bachiller y secretariado	No (da clases particulares)	Sí
Nº 2	Marie-Alex	M	64	30	34	París - Île-de-France (Versalles)	Nivel Bachiller	No	Sí
Nº 3	Éliane	M	54	27	27	París	Nivel Bachiller y formación artística	Artista (pintora y escultora)	Sí
Nº 4	Chantal	M	65	30	35	Ródano - Alpes (Lyon) y Languedoc - Rosellón	Bachiller y Selectividad - 1º curso Universidad	No	Sí
Nº 5	Véronique	M	49	25	24	Norte - Paso de Calais	Bachiller	No	Sí
Nº 6	Patrick	V	61	41 (1)	20 (2)	París - Île-de-France	Bachiller y título en comercio internacional	Jubilado (antiguo jefe de empresa)	Sí
Nº 7	Véronique C.	M	37	22 (3)	15	Argelia ('Pied-Noir')	Bachiller y Selectividad - 3º curso Universidad	Profesora de francés	Sí
Nº 8	Danièle	M	54	18	36 (4)	Ródano - Alpes (Loira - Saint Étienne)	Bachiller	Profesora de inglés (colegio)	Sí
Nº 9	Denis	V	45	34	11	Pirineos Atlánticos (Pau)	Bachiller y Selectividad - 2º curso Universidad	Profesor de francés	Sí
Nº 10	France	M	53	18	35	Alta Normandía (Rouen) (5)	Nivel Bachiller	No	Sí
Nº 11	Monique	M	46	21	25	Bretaña Sur (Morbihan)	Bachiller	Secretaria	No

* Años de residencia en España o en otro país fuera de Francia, en algunos casos.

(1) y (2) : - Patrick estuvo viviendo en Francia hasta los 28 años. Luego, se fue a Inglaterra de 1963 a 1968 (5 años). En 1968, volvió a Francia hasta 1981 (13 años). Luego, se fue otra vez a vivir a Inglaterra y finalmente a España, donde todavía residía en 1996 (15 años), año de la entrevista. En total son: 28 + 13 años en Francia = 41 años, más los años en Inglaterra y en España = 20 años.

(3) : - Véronique C. nació y vivió en Argelia hasta 1976 (17 años). Luego, su familia volvió a Francia y estuvo viviendo en Alta Normandía (cerca de Caen) durante 4 años; a continuación estuvo 1 año en España y compartió el año siguiente entre los dos países, hasta residir definitivamente en España desde 1982.

(4) : - Danièle dejó Francia con 18 años y se fue a vivir a Inglaterra durante 5 años, luego vino a España en cuyo país seguía viviendo en el momento de la entrevista, desde hacía 31 años.

(5) : - France nació en Rouen (Alta Normandía), pero estuvo viviendo algunos años en Clermont-Ferrand (3 años) y en Marruecos (Casablanca).

Como vemos, todos los entrevistados llevan muchos años en España (entre 11 y 36 años fuera de Francia, según los casos) y son en su gran mayoría mujeres. De hecho, de los once entrevistados, sólo dos son hombres. Cabe señalar que esta diferencia de género en el número de entrevistados no fue en absoluto voluntaria o buscada. Al contrario, al principio teníamos previsto entrevistar a un número parecido de hombres y de mujeres. No obstante, resultó muy difícil encontrar a hombres que también respetaran los criterios de inclusión básicos anteriormente determinados para poder ser entrevistados.

Puede ser que esta mayoría de mujeres sea el reflejo de cierta realidad social. En los años sesenta y setenta (aproximadamente los años de llegada de estas mujeres a España) era posiblemente más habitual que fuese la mujer, recién casada, la que siguiera a su marido y se fuera a vivir con él a su país, dejando el suyo atrás. No obstante, al escuchar la historia personal de algunas de las mujeres entrevistadas, también lo podemos interpretar de otra manera y opinar que a lo mejor las mujeres son más valientes o arriesgadas a la hora de dejar su país para irse a vivir a otro. En realidad, no lo sabemos y no son más que meras hipótesis.

Lo que sí quedó demostrado es que esta diferencia de número entre hombres y mujeres entrevistados nos impidió preguntarnos si podía existir alguna diferencia entre sexos a nivel de atrición de la lengua materna en nuestro público. También podrían haberse considerado otros factores como la actividad o la inactividad profesional de los entrevistados, pero decidimos no añadir este criterio de inclusión a nuestra encuesta, ya que habíamos elegido otros requisitos básicos necesarios y suficientes para proceder a la elección del público que investigar. Por otra parte, en el estudio del olvido del idioma

materno, tener en cuenta otro criterio como la procedencia geográfica de una provincia del entrevistado podría ser de utilidad, no sólo en el caso de que la persona haya crecido en un sitio en el que un idioma conviva con otro, sino también a nivel de posibles diferencias regionales frente a la norma nacional establecida de la lengua.¹⁵ No obstante, se trata de un aspecto no detenidamente estudiado hasta ahora (véase M. S. SCHMID, 2002: 37 y 2004b: 241-242)¹⁶ y tampoco decidimos incluirlo como un criterio de inclusión significativa en nuestra encuesta.

Finalmente y refiriéndonos otra vez a la tabla de entrevistados, debemos aclarar que los nombres de los entrevistados no han sido modificados. Al principio, por razones de privacidad, habíamos previsto modificar el nombre de cada entrevistado y ponerle otro inventado. No obstante, ya que durante las entrevistas ningún entrevistado se había negado a que figurara su nombre en el trabajo final, decidimos no hacerlo y mantener el nombre real de las personas, como testigos de este trabajo de investigación. Obviamente, como comentamos siempre a las personas en el protocolo de entrevista, nunca hemos mencionado ningún apellido (a este respecto, en el caso de la entrevistada nº 7, la ‘C’ de Véronique C. no se refiere a un apellido, sino a una letra inventada - una alusión a la ciudad en la que vive - para distinguirla de la otra mujer también llamada Véronique en la entrevista nº 5). Además, el hecho de haber conservado el nombre de

¹⁵ Tratamos más precisamente este punto en el siguiente capítulo, apartado 3. 1..

¹⁶ M. S. SCHMID (2002 y 2004b) afirmó reiteradamente la necesidad de procurar unificar el tipo de público investigado, según una misma procedencia regional y social, para evitar errores en la interpretación de las posibles desviaciones lingüísticas. Según esta autora, tener en cuenta este criterio podría considerarse como de válida ayuda para determinar con más precisión lo que realmente se debe entender como incorrección en el habla del posible atrito en su idioma materno.

Véase en particular la siguiente cita: “*Hasta ahora no hay estudio que haya sido capaz de recoger datos de atritos de un idioma procedentes de la misma región y clase social en su país de origen. Si los informantes proceden de regiones con diferentes dialectos o de diferentes grupos sociales en su país de origen, sus modos de expresión y pronunciación pueden desviarse de la norma estándar y el investigador es incapaz de reconocer (esta desviación) al formar parte de la variedad de la L1 del informante. Ya que ningún hablante nativo puede asumir ser competente en todas las variedades (existentes) de su L1, la posibilidad de que el atrito produzca estructuras que resulten inaceptables para el investigador, pero que puedan ser aceptables en la variedad del informante no se puede descartar*”. (SCHMID, 2002: 37.)

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*No study so far has been able to collect data from language attriters who originate from the same region and social class in their country of origin. If the informants come from different dialectal regions or social groups in their country of origin, utterances may show deviations from the standard which the researcher is unable to recognize as being part of the informant’s L1 variety. Since no native speaker can be assumed to be proficient in all varieties of her L1, the possibility that the attriter produces structures which are unacceptable to the researcher but may be acceptable in the informant’s variety cannot be ruled out*”. (SCHMID, 2002: 37.)]

origen a los entrevistados hizo que nos resultaran un poco más familiares a la hora de proceder al laborioso trabajo de escuchas y transcripciones de las entrevistas.

2. 2. 4. El cuestionario y el desarrollo de las entrevistas

Volviendo a lo comentado anteriormente, es interesante la reflexión de Richard SABRIA (1994: 40) sobre el grado de implicación del investigador en su trabajo: *“El investigador tendrá que matizar su concepción de la neutralidad científica a prueba de su delicado e incluso doloroso compromiso en la entrevista en la medida en que, que lo quiera o no, constituye por su presencia, su enfoque y su estatuto uno de los componentes de la interacción y no precisamente el menor”*.¹⁷

En este sentido, opinamos que no es fácil entrevistar, teniendo en cuenta que era la primera vez que practicábamos la técnica de la entrevista. Como en otras actividades, la sensación de facilidad llega con la experiencia y precisamente carecíamos de ella. Por lo tanto, puede ser que como novel entrevistadora hayamos realizado ocasionalmente esta parte del trabajo de investigación con relativa habilidad. No obstante, dimos los primeros pasos y tuvimos la oportunidad de mejorar nuestra técnica a lo largo de las once entrevistas realizadas.

Como lo aconsejan A. BLANCHET y A. GOTMAN (1992, 2ª ed. 2007: 58-59), realizamos primero un ‘plano de entrevista’. Dicho plano de trabajo incluye una ‘guía de entrevista’, o sea, la elección de los temas que queríamos tratar con los entrevistados bajo forma de preguntas (en los Anexos figura la lista de las principales preguntas formuladas durante las entrevistas) y la formulación de una ‘consigna’ - instrucción o información - dada por el entrevistador al entrevistado para definir el tema del discurso esperado entre los dos. Al tratarse de unas entrevistas semi-estructuradas, nuestra ‘guía de entrevista’ debía estructurar la entrevista sin llegar a dirigir el discurso.

¹⁷ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“Le chercheur devra nuancer sa conception de la neutralité scientifique à l’épreuve délicate voire douloureuse de son engagement dans l’entretien dans la mesure où qu’il le veuille ou non il constitue de par sa présence, sa démarche et son statut l’un des termes de l’interaction et non des moindres”*. (SABRIA, 1994: 40.)

Las primeras informaciones que proporcionamos a los entrevistados fueron voluntariamente generales. Sin especificar si vivíamos en Francia o en España, nos presentamos siempre como ‘una mujer de origen francesa que realizaba un trabajo de investigación - tesina o Tesis Doctoral - sobre los franceses que llevaban viviendo mucho tiempo en España’. De esta presentación el entrevistado podía deducir que la entrevistadora iba a usar el francés como idioma de comunicación durante la entrevista y también podía llegar a pensar que posiblemente dicha entrevistadora conocía otro idioma, o sea, en este caso el español.

No obstante decidimos no aclarar nuestro estatuto de entrevistador bilingüe desde el principio, ni tampoco especificar nuestra pertenencia a la población entrevistada, para evitar al máximo que se pudiera establecer cierto grado de connivencia entre el entrevistado y el entrevistador. Aun así, no llegamos a ocultar nuestro bilingüismo en el caso de que un entrevistado quisiera informarse al respecto. De esta manera queríamos evitar caer en la trampa evocada por François GROSJEAN de la siguiente manera:

“El (segundo) planteamiento (...) ha consistido en esconder el bilingüismo del experimentador o entrevistador. Se trata de una estrategia muy peligrosa, ya que sutiles indicaciones como las expresiones faciales y el lenguaje corporal pueden revelar de manera involuntaria la comprensión que posee el interlocutor del otro lenguaje. Además, (dicha técnica) no impide descuidos ocasionales, tales como contestar en el idioma ‘inoportuno’ o enseñar en su respuesta que lo que se ha dicho en este idioma ha sido entendido”. (F. GROSJEAN, 1998: 140.)¹⁸

Como vemos, según este autor, el hecho de que el entrevistador sea bilingüe plantea un problema y es un error intentar ocultar el bilingüismo del interlocutor en situaciones de entrevistas. De esta manera, F. GROSJEAN aboga a favor del entrevistador monolingüe. En su opinión, las entrevistas deben desarrollarse en un

¹⁸ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“The (second) approach (...) has been to hide the experimenter’s or interviewer’s bilingualism. This is a very dangerous strategy as subtle cues such as facial expression and body language can give away the interlocutor’s comprehension of the other language. In addition, it will not prevent occasional slip-ups such as responding in the ‘wrong’ language or showing in one’s response that what has been said in that language has been understood”.* (GROSJEAN, 1998: 140.)

contexto únicamente monolingüe y ninguna persona bilingüe debe hallarse presente en el momento de la entrevista.

Esta opinión tiene su lógica desde un punto de vista teórico. No obstante, cabe añadir que no siempre es fácil encontrar a un entrevistador realmente monolingüe que pueda realizar las entrevistas en el momento oportuno para todos (para el mismo entrevistador, el entrevistado y el investigador). De la misma manera, tampoco parece tan sencillo saber si otras personas posiblemente presentes durante las entrevistas son realmente monolingües o bilingües, ya que también pueden fingir ser lo que no son.

En nuestro caso, aunque consciente de dicho problema, nos fue imposible encontrar a un entrevistador únicamente monolingüe que aceptara venir desde Francia para realizar las entrevistas. Además, hay que recordar la duración de dichas entrevistas que se realizaron a lo largo de un año y medio (las diez primeras entrevistas se realizaron bastante rápidamente, pero la última se hizo mucho más tarde). Por esta razón fue realmente imposible encontrar a alguien que aceptara ir y venir entre Francia y España para realizar las entrevistas durante un plazo tan largo de tiempo. Por este motivo preferimos no comentar nuestro bilingüismo a los entrevistados, sin llegar a ocultarlo. Procuramos no hacer hincapié en el tema y decidimos presentarnos como una mujer de origen francesa - como hemos comentado anteriormente -, sin explicitar nada más.

Por otra parte, cabe recordar que nuestro trabajo de investigación tiene un doble objetivo. Por una parte, nos habíamos planteado ‘escuchar’ a las personas entrevistadas con el objetivo de analizar su nivel en francés y por otra parte, queríamos verlas para conocer su opinión sobre la migración a otro país y el posible olvido del idioma. En estas condiciones nos interesaba realizar directamente las entrevistas, sin pasar por otro entrevistador.

En cuanto al desarrollo de las entrevistas, siempre fuimos a casa del entrevistado, salvo en uno de los casos. Nos pareció más lógico, teniendo en cuenta que estas personas estaban dispuestas a ayudarnos en nuestro trabajo de investigación sin ninguna contrapartida, salvo a lo mejor la oportunidad de expresarse en su idioma materno con una desconocida y poder satisfacer algún sentimiento de curiosidad sobre

el tema de la entrevista. Según A. BLANCHET y A. GOTMAN (1992, 2ª ed. 2007: 70), el sitio de realización de la entrevista es importante y puede cambiar su desarrollo. En este sentido, también queríamos encontrar a dichas personas en un entorno familiar para ellas, para que se encontrasen - a ser posible - más relajadas.

No obstante, uno de nuestros entrevistados (la persona 9) anunció por teléfono, cuando le llamamos en una primera toma de contacto y para concretar una cita, que prefería que la entrevista se realizase en casa de la entrevistadora. Aceptamos aun consciente de que, de esta manera, se podía acentuar la situación de desequilibrio entre entrevistado y entrevistador. También, según A. BLANCHET y A. GOTMAN (1992, 2ª ed. 2007: 70), en semejante contexto las intervenciones del entrevistador podían resultar más difíciles de interpretar por parte del entrevistado. No sabemos por qué dicha persona no quiso ser entrevistada en su casa, pero opinamos que en realidad - a pesar de haber aceptado ser entrevistada - no estaba muy dispuesta a hablar, ya que fue lo que notamos durante dicha entrevista.

Al principio pensamos que pudiera ser que el entrevistado se sintiera más ‘libre’ para hablar fuera de su entorno familiar o que sencillamente no pudiera recibirnos en su domicilio por motivos ajenos a la entrevista. No obstante, durante la realización de la entrevista notamos en muchos momentos un sentimiento de desconfianza por parte del entrevistado (sentado a nuestro lado en una mesa con la grabadora cerca), hasta tal punto que nos fue a veces difícil mantener un intercambio de palabras entre los dos. El entrevistado hablaba poco y estaba intranquilo. A pesar de nuestros esfuerzos, no llegamos a tranquilizarle y en este sentido la entrevista no resultó ser muy productiva. Por el contrario, las demás entrevistas todas realizadas en casa del entrevistado, fueron más agradables y en general más largas.

Los demás entrevistados nos recibieron con amabilidad y nos invitaron - antes o después de la entrevista - a tomar algo o incluso a comer (en el caso de la entrevista nº 2). Siempre aceptamos la invitación, ya que forma parte de un ritual de buena convivencia social, y esta estrategia de recibimiento permitía al mismo tiempo la realización de la entrevista. Por otra parte, también nos daba la oportunidad de hablar un poco más y de manera a lo mejor más relajada con el entrevistado.

En este sentido, al igual que A. BLANCHET y A. GOTMAN (1992, 2ª ed. 2007: 19), opinamos que la entrevista es un encuentro y nos tocaba hacer todo lo posible para que este encuentro diera sus frutos. Siempre establecimos un primer contacto telefónico con el posible entrevistado. Queríamos averiguar si la persona reunía realmente las características básicas que habíamos fijado para poder ser entrevistada y que hemos comentado en el apartado anterior. Al mismo tiempo queríamos lógicamente poder presentarnos y saber si esta persona aceptaba la entrevista y su tema general. Cabe mencionar - por suerte para mí - que nadie se negó a ser entrevistado, aunque algunas personas preguntaron en seguida si les íbamos a grabar. Contestamos afirmativamente e intentamos a la vez tranquilizarlos, explicando que garantizábamos la privacidad de cada entrevistado.

La grabación magnetofónica constituye un tipo de huella, en el sentido de que se puede volver a escuchar las palabras e incluso luego escribirlas. De esta manera, la encuesta legitima la palabra al mismo tiempo que deja de ella una huella material. Por este motivo, nos parece lógico que algunas personas se sintieran incómodas. Para disipar las dudas, seguimos de nuevo los consejos de D. BERTAUX (1997: 57) y nos presentamos siempre como alguien que quería llegar a entender una situación conocida por nuestro interlocutor, ya que por su experiencia personal esta persona debía de conocer mejor dicha situación.

Durante dicha primera llamada telefónica también aprovechábamos para fijar el día y la hora de la entrevista, a ser posible dentro de una fecha próxima y en el momento que más le convenía al entrevistado. Al mismo tiempo, durante este primer contacto, dimos el tono de la futura entrevista, expresándonos siempre en francés con los entrevistados.

En este sentido, esta llamada siempre resultó interesante, ya que - como hemos comentado anteriormente - la persona sabía por otro/a amigo/a que la íbamos a llamar pero no sabía cuando, ni tampoco en qué idioma le íbamos a hablar. Se encontraba de repente en la casi obligación de hablar francés por teléfono con una desconocida y no podía recurrir al uso de otro idioma, ya que no sabía si hablábamos español. De hecho, siempre pedimos al entrevistado anterior que nos proporcionó al nuevo contacto que nos presentara lo más brevemente posible al siguiente futuro entrevistado, ya que queríamos

encargarnos de presentarnos a nuestra manera. Después de este primer contacto que le daba tiempo a la persona para prepararse a la entrevista, siempre apuntamos en un ‘cuaderno de entrevistas’ - tipo cuaderno de bitácora - nuestras primeras impresiones, observaciones o reflexiones sobre el futuro entrevistado. De esta manera, también podíamos prepararnos mentalmente para la entrevista.

En cuanto al desarrollo propio de las entrevistas, siempre empezamos por explicar nuestro protocolo de encuesta y fijamos de esta manera un cuadro contractual inicial entre el entrevistador y el entrevistado. Según A. BLANCHET y A. GOTMAN (1992, 2ª ed. 2007: 73) dicho contrato consiste en explicar al entrevistado los motivos y objetivos del entrevistador - o sea, en realidad, contestar a dos preguntas implícitas: por qué esta investigación y por qué entrevistar a esta persona - y en garantizar el carácter confidencial de dicha entrevista. Es lo que respetamos antes de definir al entrevistado el tema del discurso, o sea, antes de darle la ‘consigna’ del discurso de la que hemos hablado anteriormente.

Por otra parte, siempre realizamos lógicamente las entrevistas en francés, ya que queríamos poder opinar sobre el nivel en lengua francesa de nuestros entrevistados, y no tanto sobre su nivel en español. De esta manera, sabíamos que pedíamos a nuestros interlocutores un esfuerzo particular - recordamos que una de las condiciones iniciales para poder ser entrevistado era la de no tener, o al menos de no tener con frecuencia, la oportunidad de hablar francés en la vida diaria - que podía, en algunos casos, llegar a modificar el discurso del entrevistado sobre su propia práctica del francés. No obstante, mantuvimos esta postura, salvo en un caso (entrevista nº 3), al cambiar de repente de idioma la persona entrevistada. Dicha persona empezó a hablar en español y nos adaptamos, pasando a usar el mismo idioma durante algún tiempo, antes de poder volver a expresarnos mutuamente en francés.

En la mayoría de los casos empezamos formulando nuestras preguntas y escuchando hablar con atención a los entrevistados, dejando para después de la entrevista posibles aclaraciones sobre nuestra situación personal o nuestras opiniones. No obstante, a veces, usamos recursos de conformidad o empatía para reactivar el discurso o hacer que el entrevistado se encontrara más cómodo. De esta manera, alguna vez llegamos a decir durante la entrevista, por ejemplo, que nosotras también vivíamos

en España. En cuanto a actitud, los entrevistados se mostraron - en general - muy amables, lo cual siempre agradecemos. Además, la mayoría de los entrevistados también se mostraron interesados por nuestro tema de investigación y nos llegaron a pedir que les informáramos sobre el futuro de nuestras investigaciones.

Finalmente, en cuanto a las preguntas formuladas durante las entrevistas, decidimos adaptarnos a cada caso. Teníamos una lista de preguntas preparadas (dicha lista figura en los Anexos, como hemos comentado anteriormente), empezando por preguntas generales para poder escuchar hablar al entrevistado y conocerlo un poco. Al mismo tiempo, queríamos que el entrevistado se sintiera más cómodo con preguntas generales. Seguían unas preguntas más específicas relativas a las relaciones del entrevistado con la lengua francesa y la española.

Como acabamos de comentar, al realizar las entrevistas y según el contexto, nuestro criterio fue la flexibilidad a la hora de preguntar, para adaptarnos al ritmo de cada interlocutor. De la misma manera, al adquirir más experiencia de entrevista en entrevista, pudimos decidir no formular algunas preguntas o reemplazarlas por otras parecidas, según la actitud y las posibles reacciones del entrevistado. No obstante, siempre formulamos las preguntas de tipo más específico (aunque hayamos podido modificar el orden de dichas preguntas), ya que nos parecían fundamentales para poder conocer la opinión del entrevistado sobre su propia práctica del idioma.

Después de haber realizado cada entrevista y en cuanto nos era posible, volvíamos a apuntar en nuestro ‘cuaderno de entrevistas’ todo lo que nos había llamado la atención en cuanto a impresiones, observaciones o reflexiones sobre el entrevistado. De esta manera, queríamos intentar recordar un poco mejor los elementos de comunicación no verbal de tipo kinésico - gestos, movimientos de los ojos, expresiones de la cara - y proxémico que se perdían en la grabación.

2. 2. 5. El corpus y su transcripción

Para empezar, conviene recordar lo que es un corpus. El DICTIONNAIRE DES SCIENCES DU LANGAGE (2004) de Franck NEVEU, de Armand Colin, citando a varios autores, especifica lo siguiente:

“Conviene afinar la misma noción de corpus, dado que un corpus no es el conjunto de datos: como siempre en las ciencias de la cultura, los datos están hechos de lo que uno se da, y el punto de vista que dirige la constitución de un corpus condiciona naturalmente las investigaciones posteriores”. (F. RASTIER, 2001: 86.)

*“De este modo, los corpus son artefactos, o sea, objetos contruidos. Su construcción corresponde a un programa de investigaciones determinado por cierto tipo de usos del lenguaje, de los cuales se supone que no ofrecen más que una representación parcial. En efecto, ningún corpus podría reflejar la lengua en su conjunto, y (tampoco) posicionarse como una referencia universal. (Es) lo que recuerda John SINCLAIR (1996), que define el corpus como una colección de recursos de lenguaje, seleccionados y organizados según unos criterios lingüísticos explícitos y con el propósito de servir de muestras representativas”.*¹⁹

Compartimos la opinión de que un corpus no es una mera lista de ejemplos, sino un objeto de trabajo en el que realizamos análisis completos en relación con un tema de investigación predeterminado.

No obstante, también soy consciente de que un corpus no es más que una muestra relativa del idioma (refleja la situación artificial que condiciona su producción y su grabación) y que una transcripción no es nunca una copia exacta de la situación grabada. Según A. BLANCHET y A. GOTMAN, *“la transformación del (nivel) oral en*

¹⁹ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“La notion même de corpus doit être affinée, car un corpus n’est pas un ensemble de données : comme toujours dans les sciences de la culture, les données sont faites de ce que l’on se donne, et le point de vue qui préside à la constitution d’un corpus conditionne naturellement les recherches ultérieures”.* (F. RASTIER, 2001: 86.)

“Les corpus sont ainsi des artefacts, c’est-à-dire des objets construits. Leur construction répond à un programme de recherches déterminé par un certain type d’usages langagiers dont ils sont censés n’offrir qu’une représentation partielle. Aucun corpus ne saurait en effet refléter la langue dans son ensemble, et se poser en référence universelle. Ce que rappelle John SINCLAIR (1996), qui définit le corpus comme une collection de ressources langagières sélectionnées et organisées à partir de critères linguistiques explicites et destinées à servir d’échantillons représentatifs”. (DICTIONNAIRE DES SCIENCES DU LANGAGE)

un texto escrito siempre provoca un efecto reductor”. (1992, 2ª ed. 2007: 112.)²⁰ De esta manera, se pierden los elementos kinésicos, proxémicos, olfativos y también a menudo parte de los elementos sonoros, según lo que igualmente explica D. BERTAUX (1997: 66).²¹ La pérdida puede ser tal que R. BARTHES (1981: 11) opina al respecto que *“lo que se pierde en la transcripción es sencillamente el cuerpo”*.²²

Por este motivo hemos cuidado en especial el trabajo de transcripción, procurando evitar las sobreinterpretaciones, las correcciones involuntarias y los posibles errores o lapsus en la escucha. En este trabajo, como hemos comentado anteriormente, la ayuda de una amiga francesa viviendo en Francia nos fue muy útil, ya que ella escuchó atentamente, por segunda vez, las grabaciones de las entrevistas y las comparó con las transcripciones que habíamos realizado de ellas.

A la hora de transcribir las entrevistas realizadas hemos adoptado la misma técnica que Christine DEPREZ, con la finalidad expresada por ella:

“Los corpus aquí transcritos, orales en la mayoría de los casos, no se han reescrito, aunque puedan a veces verse afectados en su legibilidad, con el fin de que la atención pueda dirigirse hacia las marcas y huellas enunciativas: balbuceos, repeticiones, cambios de idiomas, lapsus, insistencias, etc. que nos proporcionan las informaciones ‘subjetivas’ (meta-lingüísticas) que necesitamos para entender las relaciones que el

²⁰ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“(…) la transformation de l’oral en texte écrit provoquant toujours un effet réducteur”*. (BLANCHET y GOTMAN, 1992, 2ª ed. 2007: 112.)

²¹ Véase en particular la siguiente cita: *“En una conversación entre dos personas, la comunicación pasa por tres canales simultáneos: la comunicación no verbal (gestos, movimientos de los ojos, expresiones de la cara), las entonaciones de la voz y las palabras en sí mismas. La grabación sonora no retiene el (aspecto) no verbal, de la misma manera que la operación de transcripción no retiene la voz. Sólo quedan las palabras que, según algunos especialistas, no contienen más que el 10% de los mensajes emitidos”*. (BERTAUX, 1997: 66.)

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“Dans une conversation entre deux personnes, la communication passe par trois canaux simultanés : la communication non verbale (gestes, mouvements des yeux, expressions du visage), les intonations de la voix et les mots eux-mêmes. L’enregistrement sonore ne retient pas le non verbal, de même que l’opération de retranscription ne retient pas la voix. Il ne reste que les mots qui, selon certains spécialistes, ne contiennent que 10% des messages émis”*. (BERTAUX, 1997: 66.)]

²² Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“(…) ce qui se perd dans la transcription c’est tout simplement le corps”*. (BARTHES, 1981 : 11.) / BARTHES R., 1981, *Le grain de la voix : Entretiens 1962-1980*, Ed. du Seuil, París, 344 páginas.

sujeto mantiene con su o sus lenguas y con lo que de ello comenta a los demás”. (C. DEPREZ, 1994 / reed. 1999: 30.)²³

Además, con los mismos objetivos, C. DEPREZ (1994 / reed.1999: 33) explica que una grabación auténtica y una minuciosa transcripción del corpus son los soportes necesarios y objetivos para cualquier análisis posterior. C. DEPREZ (1994 / reed.1999: 37) añade que los corpus constituyen, con los cuestionarios y entrevistas, un material ‘objetivo’ para el análisis lingüístico de las formas y de las estrategias discursivas, siempre que se traduzcan cuidadosamente. Es lo que hemos procurado hacer en todo momento.

Hemos decidido transcribir íntegramente las once entrevistas grabadas anteriormente en cintas magnetofónicas y posteriormente computarizadas. Esta larga labor - dichas transcripciones figuran en los Anexos - nos pareció imprescindible, de un lado para poder analizar la lengua hablada por los entrevistados y las posibles manifestaciones del olvido de dicha lengua y, de otro lado, para poder comparar las prácticas de lenguaje reflejadas en las entrevistas con lo que dicen los entrevistados de éstas.

Hemos elegido realizar una transcripción literal ortográfica de las entrevistas - por su facilidad lectora - a la que hemos añadido unos elementos codificados para visualizar mejor lo que más nos interesaba de los discursos formulados, o sea, las posibles imbricaciones de palabras, pausas, silencios, fallos, rectificaciones, indecisiones o balbuceos al hablar, etc. Las convenciones de transcripción que hemos usado figuran en los Anexos, antes del corpus de todas las entrevistas realizadas. Se trata de unas convenciones de transcripción comúnmente admitidas²⁴ - aunque no exista un sistema de

²³ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*Les corpus transcrits ici, oraux pour la plupart, ne sont pas réécrits, même si cela nuit parfois à leur lisibilité, afin que l’attention puisse se porter sur les marques et sur les traces énonciatives : balbutiements, répétitions, changements de langues, lapsus, insinances, etc. qui nous fournissent les informations ‘subjectives’ (méta-linguistiques) dont nous avons besoin pour comprendre les rapports que le sujet entretient avec sa ou ses langues et avec ce qu’il en dit aux autres*”. (DEPREZ, 1994 / reed. 1999: 30.)

²⁴ Nuestros dos autores de referencia al respecto son V. TRAVERSO (1999: 23-24-25-26) y R. VION (2000: 265) - ambos citados en la bibliografía. Las convenciones de transcripción se inspiran de los conversacionalistas americanos - G. JEFFERSON (1974), J. SCHENKEIN (1978) -, a las que se añaden otros elementos de codificación más personales, según los objetivos del trabajo de investigación. Además, al tratarse de conversaciones en francés, también nos hemos referido paralelamente a la completa

transcripción unificado -, a las que hemos añadido unas indicaciones personales, según nuestros objetivos de investigación. Hemos elegido una presentación en líneas y siempre hemos procurado respetar los tres criterios recordados por Véronique TRAVERSO (1999: 23) para realizar una buena transcripción, o sea, la precisión, la fidelidad y la legibilidad.

De esta manera, en nuestra transcripción de las entrevistas realizadas, las mayúsculas sólo se usan para transcribir la insistencia o los acentos de intensidad en el discurso y hemos quitado los elementos de puntuación, salvo las interrogaciones (‘?’) y exclamaciones (‘!’). El signo ‘ / ’ indica una pausa y se repite dicho signo cuando la pausa dura más tiempo (incluso cuando se transforma en silencio por parte del interlocutor). El signo ‘ : ’ indica que se alarga la sílaba y se repite igualmente cuanto más se alargue dicha sílaba. Las interrupciones, las imbricaciones en los turnos de palabra (al principio y al final) y las secuencias que no se pueden transcribir se indican respectivamente por los signos ‘ --- ’ ; ‘ [] ’ ; y ‘ XXX ’ ; etc.

A estos signos convencionales de transcripción hemos añadido otros elementos de codificación o clasificación con el siguiente propósito:

- Por una parte para que la lectura de la transcripción sea más amena: En este sentido, una línea continua con puntos separa cada tema de conversación en las entrevistas y algunas palabras se han ortografiado como se pronuncian frecuentemente y no como se escriben en francés (por ejemplo: ‘pasque’ por ‘parce que’).
- Por otra parte para mantener algunos elementos extralingüísticos pertinentes: Por ejemplo, el signo ‘e’ indica la indecisión o reflexión del interlocutor (‘eh’ o ‘euh’ en el discurso en francés); el signo ‘(h)’ reproduce la respiración audible del hablante; el signo ‘ * ’ traduce un pequeño ruido hecho con la boca y del mismo modo <risa> proporciona información sobre el comportamiento del interlocutor o también incluye algún comentario del transcriptor.
- Finalmente para llamar la atención del lector sobre ciertos aspectos importantes del texto: Por ejemplo, las secuencias en español que aparecen en la conversación en francés se transcriben en cursiva. De la misma manera las secuencias que

explicación de C. BLANCHE - BENVENISTE y C. JEANJEAN (1987: 115-181) - citado en la bibliografía - respecto a las técnicas de transcripción y edición del francés hablado.

consideramos de interés aparecen en negrita - se trata en particular de las incorrecciones cometidas en francés en los discursos formulados -.

Para finalizar y con el propósito de ayudar al lector en su lectura del corpus, cada réplica o turno de palabra va precedido por un número y una letra, según la persona que habla. El número se refiere al orden de la réplica en cada entrevista. En el caso de la letra que sigue, siempre aparece la ‘C’ de Catherine como entrevistadora y en el siguiente turno de palabra, la primera letra del nombre de cada persona entrevistada - en el caso de un nombre compuesto, la primera letra de cada uno de los dos nombres -. Por ejemplo, en la entrevista nº 1 aparece la ‘E’ de Evelyne, primera entrevistada. Cuando las iniciales de la entrevistadora y la persona entrevistada coinciden, hemos cogido las dos primeras letras del nombre de la persona entrevistada.

Por ejemplo, 891 M debe leerse: 891 porque se trata del turno de palabra nº 891 y M porque habla la persona entrevistada cuyo nombre empieza por M.

Última aclaración, siempre con el propósito de que las transcripciones sean fáciles de leer o consultar y tengan claridad y coherencia, hemos hecho figurar como turno de palabra los signos lingüísticos del metadiscurso. Nos referimos, por ejemplo, a los indicadores de conformidad o empatía (del tipo: ‘hum / hu hum’ o ‘mm’ - en francés) y de reactivación del discurso (por ejemplo: ‘hen hen’ - en francés) cuando aparecen solos en las entrevistas (la persona entrevistada o la entrevistadora no añade nada más).

2. 3. Resumen de las hipótesis formuladas

Hemos dedicado los dos primeros capítulos de esta Tesis a explicar por una parte, el marco teórico de nuestro trabajo de investigación y por otra parte, la metodología elegida en la encuesta realizada. En la primera parte teórica hemos aclarado conceptos, situándonos en la discusión científica sobre el tema de investigación. En la segunda, hemos determinado nuestro planteamiento y metodología, aclarando la problemática y fijando nuestros objetivos en esta Tesis Doctoral. Hasta ahora hemos formulado ideas sobre la existencia y las condiciones de aparición y

desarrollo del olvido de la lengua materna en una situación bilingüe - o plurilingüe -.
Nuestras hipótesis son las siguientes:

- El olvido del idioma materno es una realidad y ocurre cuando uno no tiene la oportunidad de hablar su lengua materna - o sólo puede hablarla en una comunidad con poco contacto con la lengua realmente usada en el país de origen - y se encuentra de manera continua y prolongada en contacto con otra lengua que se vuelve dominante, ya que rige las situaciones cotidianas de comunicación con los demás.
- La atrición no sólo se manifiesta en personas que no hayan tenido anteriormente un nivel de instrucción suficiente como para dominar su lengua materna - tanto a nivel escrito como oral -, sino que el olvido igualmente ocurre en personas con un nivel de formación escolar medio o superior.
- La atrición de la lengua materna no afecta igualmente a todas las personas. Algunas padecen más olvido que otras en un contexto similar.
- El olvido de la lengua materna no es siempre un fenómeno consciente y puede que la persona afectada no se dé cuenta o no quiera darse cuenta de dicha atrición. Además uno puede darse cuenta de que olvida su idioma materno sin ser consciente del grado de dicho olvido.
- Por último el grado de atrición del idioma materno podría estar relacionado con un sentimiento de lealtad más o menos fuerte de la persona considerada hacia su lengua y cultura de origen. En este sentido, a mayor lealtad hacia la lengua materna, menos olvido y, a la inversa, a menor lealtad, más atrición del idioma materno. Unos factores psicológicos y personales relacionados con la biografía personal del sujeto condicionarían a la vez el afecto y grado de identificación con la lengua de origen y el consiguiente grado de olvido de dicha lengua materna.

Conviene ahora empezar con la parte práctica de nuestro trabajo de investigación y analizar el corpus constituido. Este fragmento de una realidad más amplia nos permite - en los dos capítulos siguientes - por un lado, estudiar la lengua hablada por unos ‘franceses de España’ frente a la norma nacional francesa y por otro, interpretar los

discursos formulados por dichas personas sobre sus prácticas de lenguaje en el idioma materno.

CAPÍTULO 3.

ANÁLISIS DEL IDIOMA HABLADO EN EL CORPUS FRENTE A LA NORMA NACIONAL FRANCESA

- 3. 1. El concepto de norma, la posible diversidad dialectal y/o sociolectal de origen y un habla diferente en el corpus**
- 3. 2. Análisis lingüístico de los datos obtenidos**
- 3. 3. Análisis de los comportamientos compensatorios de comunicación encontrados**
- 3. 4. Resumen de los resultados**

3. ANÁLISIS DEL IDIOMA HABLADO EN EL CORPUS FRENTE A LA NORMA NACIONAL FRANCESA

En este tercer capítulo, nos centramos en la primera parte práctica de esta Tesis Doctoral, o sea, en el análisis del corpus constituido por las entrevistas de estos ‘franceses de España’, cuyo perfil presentamos en el capítulo anterior.

Se trata de analizar el discurso formulado en su lengua materna por esta población de franceses que llevan años viviendo en un país hispanohablante, y de reflexionar sobre lo que puede revelar su producción discursiva. En este sentido y en este capítulo, nos interesan específicamente los indicadores de lenguaje del corpus, que revelan la manera de hablar de estas personas, más que lo que puedan decir sobre el olvido - tema que trataremos en el capítulo 4 -. Identificar la existencia de un habla diferente por parte de la población investigada nos lleva a realizar por una parte, un análisis lingüístico de los datos obtenidos y por otra parte, a considerar detenidamente los comportamientos compensatorios de comunicación que se puedan encontrar en estas entrevistas, como posible manifestación de la atrición.

3. 1. El concepto de norma, la posible diversidad dialectal y/o sociolectal de origen y un habla diferente en el corpus

Para empezar, conviene definir el concepto de norma y en especial de norma lingüística, para poder confrontar esta norma con el idioma hablado en nuestro corpus.

Según el **DICCIONARIO DE LINGÜÍSTICA Y FONÉTICA** de David CRYSTAL (trad. al español / 2000), “*el sentido genérico de este término se utiliza en lingüística para hacer referencia a una práctica estándar de la lengua oral o escrita. La ‘norma’ en cuestión se puede aplicar a grupos de distinto tamaño dentro de una comunidad de habla o a la comunidad en su conjunto (...)*”.¹ De la misma manera el

¹ Traducción por la edición española de la siguiente cita original: NORM: “*The general sense of this term is used in linguistics to refer to a standard practice in speech or writing. The ‘norm’ in question may*

DICTIONNAIRE DE LINGUISTIQUE ET DES SCIENCES DU LANGAGE (1994) de Larousse, en su segunda entrada, especifica que *“también se llama ‘norma’ a todo lo que es de uso común y corriente en una comunidad lingüística; la norma en tal caso corresponde a la institución social que constituye la lengua estándar”*.² Este diccionario considera igualmente el término ‘normalización’, definido como: *“(…) la tendencia a imponer una norma, o sea, un conjunto de prescripciones sobre las variantes lingüísticas que se deben de emplear en detrimento de otras. La normalización implica el respeto de esta norma”*.³

En la misma línea el DICCIONARIO DE LINGÜÍSTICA de Theodor LEWANDOWSKI (2000, 5ª ed.), de Cátedra, recoge una concepción similar del término ‘norma’ y añade por su parte otra entrada independiente y especificativa, denominada ‘norma lingüística’ y definida - en un segundo apartado - como siendo: *“El uso general de medios lingüísticos, el conjunto de reglas / reglamentaciones / prescripciones / modelos supraindividuales que organizan de forma obligatoria el uso lingüístico individual. La norma lingüística se manifiesta como normas ortoépicas, ortográficas, gramaticales, y sintácticas, léxico-semánticas, semántico-pragmáticas, retóricas y estilísticas. Para la lengua escrita suele existir una conciencia de norma más acusada que para la lengua hablada (...)”*.

Como vemos, la norma de corrección lingüística que se establece como modelo tiene carácter estándar⁴ y permite aceptar o rechazar varios usos de la lengua,

apply to groups of varying size within a speech community, or to the community as a whole (...)”. (A DICTIONARY OF LINGUISTICS AND PHONETICS, 1985, 6ª ed. 2008 / CRYSTAL.)

² Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“2. On appelle aussi ‘norme’ tout ce qui est d’usage commun et courant dans une communauté linguistique; la norme correspond alors à l’institution sociale que constitue la langue standard”*. (DICTIONNAIRE DE LINGUISTIQUE ET DES SCIENCES DU LANGAGE)

³ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: Normativisation: *“(La normativisation est) la tendance à imposer une norme, c’est-à-dire un ensemble de prescriptions sur les variantes linguistiques qu’on doit employer au détriment d’autres. La normativisation implique le respect de cette norme”*. (DICTIONNAIRE DE LINGUISTIQUE ET DES SCIENCES DU LANGAGE)

⁴ G. LÜDI y B. PY (1995: 34-35 - nota 4 a pie de página -) especifican al respecto que la orientación hacia una norma estándar puede realizarse de manera monocéntrica (incluyendo un conjunto de reglas comunes y un centro único de orientación) o policéntrica (cuando existen varios subconjuntos de reglas y varios puntos de orientación). Además, estos dos autores añaden que cuando se trata de una lengua hablada en varios países, la norma puede referirse a un estándar endonormativo del país o, al contrario, a

considerados como correctos o incorrectos. Esta norma lingüística es por tanto preceptiva. No obstante, también es de importancia señalar que la norma no siempre se corresponde con el uso real que se hace de la lengua en los sitios en los que se habla. En este sentido ciertas formas, aunque no oficialmente admitidas, pueden encontrarse de manera habitual y ser consideradas como variantes lingüísticas de uso corriente en ciertos entornos o contextos regionales determinados.

Por lo tanto, a la hora de analizar el corpus de un estudio sobre la atrición, sería conveniente tener en cuenta conjuntamente la norma lingüística admitida - en nuestro caso la norma nacional francesa -, así como la posible existencia de ‘excepciones’ a esta norma lingüística establecida. En este sentido, y antes de determinar el carácter divergente de ciertas formas encontradas en el corpus, cabría preguntarse si dichas formas no podrían ser, aunque fuesen formalmente incorrectas, variantes aceptables regionalmente o específicas de cierto tipo de entorno. Este planteamiento puede ayudar a que las posibles ‘divergencias’ frente a la norma conocida no sean simplemente interpretadas como ‘errores’ o ‘infracciones’ y a que sean adecuadamente identificadas como variedades lingüísticas regionales o sociolectales⁵, cuando se dé el caso.

Este planteamiento teórico lógico choca, no obstante, con la realidad. Como lo especifican M. S. SCHMID y K. DE BOT (en A. DAVIES y C. ELDER, 2004: 227), puede que el/la investigador/a no maneje estas variantes lingüísticas regionales o sociolectales - y/o que pertenezca a otras - y que entonces no sea capaz de identificarlas cuando pertenecen al habla del público investigado.⁶ Por este motivo, M. S. SCHMID señala que “*se debe por lo tanto poner en tela de juicio si ejemplos perfectamente*

un estándar exonormativo o extranjero. Para más aclaraciones, G. LÜDI y B. PY (1995) refieren a Walter HAAS (1988: 1370). / HAAS W., 1988, “Schweiz”, en AMMON U., DITTMAR N. y MATTHEIER K. J. (Eds.), *Sociolinguistics: an international handbook of the science of language and society / Soziolinguistik: ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*, Second Volume, Walter de Gruyter, Col. Handbooks of linguistics and communication science / Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Band 3, Berlin - New York, pg. 1365-1383.

⁵ Definimos anteriormente el término ‘sociolecto’ en el capítulo 1, véase el apartado 1. 3. 5. (figura como nota a pie de página).

⁶ Comentamos brevemente este aspecto en el capítulo anterior, apartado 2. 2. 3.. - Véase en particular una nota a pie de página, con otra cita de M. S. SCHMID (2002: 37) sobre este problema metodológico.

acceptables en la L1 objetivo del atrito, dialecto⁷ o sociolecto, no pueden haber sido considerados como ‘errores’, debido al imperfecto dominio de esta variedad por parte de los investigadores”. (M. S. SCHMID, 2004b: 242.)⁸

En este caso, recurrir a otras personas distintas al investigador/a para analizar igualmente el corpus - o sea, encontrar a informantes de la misma procedencia regional que las personas investigadas, que también estén dispuestas a analizar el corpus - podría ser de válida ayuda. No obstante, cabe subrayar que no se trata de una tarea fácil, en especial si el público investigado procede de regiones diversas. En este caso, puede que no se consiga reunir a un número suficiente de informantes para poder trabajar de manera eficaz y/o que la realidad del contexto de la investigación impida indirectamente esta posible comprobación lingüística.

Además, el problema de la presencia de variedades dialectales o sociolectales en los estudios sobre la atrición plantea indirectamente otro problema metodológico que radica en conseguir determinar más generalmente qué es un ‘error’.⁹ En este sentido y como acabamos de comentar, el hecho de que otros hablantes nativos distintos al investigador/a analicen el corpus ayuda a clarificar los casos encontrados y resulta por tanto de utilidad. No obstante, la tarea no queda exenta de ambigüedades y equivocaciones, ya que lo que unos han clasificado como ‘error’ puede parecer perfectamente aceptable para otros hablantes nativos, igualmente competentes en el idioma investigado. Es lo que confirma indirectamente M. S. SCHMID, en una nota personal a pie de página en la que la investigadora precisa: “(...) *nunca he visto ningún*

⁷ Se entiende el término ‘dialecto’ como la “*modalidad de una lengua en un determinado territorio*”. (CLAVE - DICCIONARIO DE USO DEL ESPAÑOL ACTUAL, SM, 1996)

⁸ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*It is therefore to be called into question whether instances that are perfectly acceptable in the attriter’s target L1 dialect or sociolect may not have been rated as ‘errors’ due to the researchers imperfect command of that variety*”. (SCHMID, 2004b: 242.)

⁹ Véanse en particular las explicaciones de B. KÖPKE y M. S. SCHMID (en M. S. SCHMID, B. KÖPKE, M. KEIJZER y L. WEILEMAR, 2004: 28-29) sobre el carácter problemático del concepto de ‘error’, y la dificultad para definirlo - particularmente desde un punto de vista práctico - en la investigación sobre la atrición. Véase igualmente al respecto M. S. SCHMID y K. DE BOT (en A. DAVIES y C. ELDER, 2004: 227).

estudio sobre la atrición de una de las lenguas que domino, que no incluyera ejemplos de ‘errores’ a los que yo no hubiese puesto reparos”. (M. S. SCHMID, 2004b: 242.)¹⁰

Otra posibilidad radica en elegir y/o en conseguir investigar a un público de hablantes homogéneo, en lo que se refiere a su procedencia dialectal y sociolectal. Se trata de una solución interesante, desde un punto de vista metodológico. No obstante, ponerla en práctica no parece fácil. De hecho, muy pocos estudios¹¹ y tampoco el nuestro, han conseguido unificar el parámetro de la procedencia regional de los entrevistados. Como posible remedio a esta dificultad, M. S. SCHMID y K. DE BOT (en A. DAVIES y C. ELDER, 2004: 228) aconsejan - en sus consideraciones metodológicas sobre el estudio de la atrición, que igualmente incluyen otras medidas - asegurarse al máximo de excluir la posible presencia de una variedad dialectal o sociolectal en el público de atriitos estudiado.

Por nuestra parte, compartimos la opinión de M. S. SCHMID y K. DE BOT (en A. DAVIES y C. ELDER, 2004: 227) citados anteriormente, al afirmar que el/la investigador/a no puede dominar todas las variantes dialectales y sociolectales de un idioma y debe por lo tanto reconocer sus límites - de hecho admitimos estos límites lingüísticos como nuestros - y buscar ayuda de otras personas, si no quiere equivocarse a la hora de analizar el corpus. Siguiendo estos consejos, y como comentamos en el capítulo anterior (véase el apartado 2. 2. 2.), decidimos recurrir a otra persona para volver a escuchar atentamente las grabaciones de las entrevistas realizadas. Esta persona - nativa francesa, profesora de lengua española en Francia - se dedicó a comparar nuestras grabaciones con las transcripciones que habíamos realizado de ellas, así como a darnos una opinión personal y motivada sobre las incorrecciones o ‘errores’ que habíamos encontrado en el discurso de los entrevistados.

¹⁰ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “(On a personal note,) I have never seen any study of the attrition of any language that I am proficient in which did not include examples of ‘errors’ that I would not have objected to”. (SCHMID, 2004b: 242 - nota 2.)

¹¹ A excepción, por ejemplo, de M. S. SCHMID (2002).

En este sentido este segundo estudio, realizado por una persona externa, de las diferencias encontradas en el corpus frente a la norma redujo considerablemente la posible presencia y no identificación de variedades dialectales y sus consecuencias a nivel de análisis de la producción discursiva de los entrevistados. Por otra parte, opinamos que los requisitos establecidos para proceder a la elección del público que investigar¹² ayudaron a reducir la presencia de posibles variedades sociolectales en los entrevistados y su porcentaje en los casos estudiados resultó insignificante.

Volviendo al análisis presente, una vez determinado el concepto de norma lingüística y explicitado la posible presencia de variantes de esta norma, cabe analizar la práctica del francés recogida en nuestro corpus, considerando sus posibles diferencias frente a la palabra nativa de los ‘franceses de Francia’. Hemos decidido dividir este análisis práctico en dos partes, o sea, realizar primeramente un análisis lingüístico de los datos obtenidos y posteriormente dedicarnos al análisis más psicolingüístico del uso de unos comportamientos compensatorios de comunicación presentes en el corpus. De esta manera, se considera - como vimos anteriormente¹³ - el estudio del olvido de la lengua materna en sus aspectos tanto objetivos, o más ‘externos’, como subjetivos, o más ‘internos’.

3. 2. Análisis lingüístico de los datos obtenidos

En esta primera parte del análisis del idioma hablado en el corpus, el análisis lingüístico enfoca el estudio desde un punto de vista más objetivo. Se trata de considerar los cambios visibles ocurridos en el idioma materno frente a la norma lingüística francesa establecida y basándose en las divisiones lingüísticas tradicionalmente establecidas, constituidas por el léxico, la morfología, la sintaxis y la fonología. En estas cuatro áreas, como comenta R. W. ANDERSEN (en R. D. LAMBERT y B. F. FREED,

¹² Véase al respecto el capítulo 2, apartado 2. 2. 3.. Recordamos que uno de los criterios de inclusión elegidos fue el de haber cursado sus estudios en Francia (o en un posible país francófono) y tener como mínimo un nivel académico de Bachiller.

¹³ Véase en particular el capítulo 1, apartado 1. 1. 6..

1982: 92), el léxico permite primero formular el contenido o significado de la expresión lingüística, mientras la morfología, la sintaxis y la fonología aportan la maquinaria lingüística, o sea, los mecanismos lingüísticos necesarios a la expresión de este contenido. De esta manera, parece lógico empezar por estudiar el léxico en nuestro corpus.

3. 2. 1. Las variaciones léxicas

El léxico usado por el público investigado se puede estudiar desde el punto de vista de su diversidad¹⁴ y/o desde su soltura - o fluidez - en su uso. Si se admite que el olvido puede producir una reducción del vocabulario, que se manifiesta tanto en una menor diversidad como en una menor fluidez al hablar, evaluar la atrición en estos aspectos - y en especial considerando la menor diversidad léxica - puede corresponderse en parte con un estudio de las interferencias producidas entre las dos lenguas.

Según este enfoque, las variaciones léxicas pondrían de manifiesto la relación existente entre la diversidad reducida del vocabulario y la producción de interferencias. O sea, que al no encontrar el vocablo adecuado en su lengua materna, el entrevistado recurriría a interferencias en su producción discursiva. En el caso del francés y del español, además, conviene tener en cuenta una regla de conexión tipológica generalmente admitida entre los idiomas y según la cual, cuanto más cercanas estén las lenguas - o sea, cuanto más próximas estén tipológicamente - y cuantas más estructuras compartan, más interferencias se puede esperar encontrar.

Veamos de qué tipo pueden ser estas interferencias. Recordamos, como definimos anteriormente - en el capítulo1, apartado 1. 3. 5. -, que la interferencia lingüística se refiere al *“proceso que conduce a la presencia en un sistema lingüístico*

¹⁴ Véanse, por ejemplo, las explicaciones de M. S. SCHMID y B. KÖPKE (en A. PAVLENKO, 2009: 222) relativas a la diversidad léxica y a su medición. Aclaran, entre otros aspectos, que el concepto de diversidad y riqueza léxica no se centra únicamente en el tamaño del vocabulario activo del que dispone el hablante, sino también en cómo este vocabulario se reparte en el discurso de la persona.

dado de unidades y a menudo de modos de disposición pertenecientes a otro sistema”. (A. TABOURET-KELLER, en A. MARTINET, 1969: 308.)¹⁵ También precisamos anteriormente que ciertos autores como por ejemplo E. KELLERMAN y M. SHARWOOD SMITH (1986: 1), con la intención de usar un término a la vez más neutro lingüísticamente y más general, prefieren hablar de *‘influencia lingüística cruzada’* (del inglés, *‘cross-linguistic influence’* o CLI) para designar los casos en los que una lengua influye sobre otra.

Uno de los casos más frecuentes de interferencia es el préstamo, también llamado *‘palabra cogida’* o *‘apropiación de palabra prestada’*, y definido por L. DABÈNE (1994: 90) como *“el paso de un término perteneciente a una lengua, directa e íntegramente (significante y significado), al contexto de otra”*.¹⁶ No obstante, L. DABÈNE (1994: 90) matiza más adelante esta primera afirmación, al añadir que el préstamo suele tener implicaciones semánticas. En este sentido, el paso de un término de una lengua a otra no se efectúa realmente de manera íntegra. En realidad, el término se tiene que integrar en el otro idioma, modificando con frecuencia su contenido significativo y/o provocando una reorganización del sistema semántico del otro idioma. Además, cabe añadir que el préstamo, que supone la integración fonológica o morfológica de un término de un idioma en otro, puede ser de tipo léxico o gramatical. Cuando se trata de un préstamo de términos gramaticales puede afectar, por ejemplo, a los conectores del discurso.

Para ser más preciso, también cabe referir que Einar HAUGEN (1972: 85) identificó clásicamente tres tipos de préstamos léxicos. El primer proceso se refiere a lo que se puede llamar un *‘préstamo directo’* de *‘palabras prestadas’* (en inglés, *‘loanwords’*), en el que el término importado de una lengua a otra conserva tanto su

¹⁵ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“(Ce terme désigne le) processus qui aboutit à la présence dans un système linguistique donné d’unités et souvent de modes d’agencement appartenant à un autre système”*. (TABOURET-KELLER, 1969: 308.)

¹⁶ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“(…) le passage d’un terme appartenant à une langue directement et intégralement (signifiant et signifié) dans le contexte d’une autre”*. (DABÈNE, 1994: 90.)

forma como su significado, aunque puede haber sido adaptado al sistema fonológico de la nueva lengua. Se trata por lo tanto de una importación morfemática sin sustitución.

El segundo tipo de préstamo se puede considerar como un ‘préstamo mixto’ - o híbrido - de ‘combinaciones prestadas’ o mezcladas (del inglés, ‘*loanblends*’), en el que se mantiene el significado, aunque únicamente una parte de la forma, y en este sentido sólo una parte del término de origen se ha importado y sustituido en el otro idioma. Se puede hablar entonces de importación morfemática con sustitución.

Finalmente, el tercer proceso se identifica con las ‘traducciones prestadas’ o los calcos (o ‘*loanshifts*’), en donde los morfemas de la palabra adoptada se traducen literalmente. En este último caso, se trata de una sustitución morfemática sin importación, la traducción es completa - aunque el término de origen también puede conocer alguna modificación semántica - y este término traducido se ha incorporado al otro idioma.

Una vez especificado las mayores diferencias existentes a nivel de préstamos e interferencias, cabe empezar ahora con el análisis de nuestro corpus. Al respecto, es importante señalar de antemano que las variaciones léxicas encontradas han sido numerosas. Hemos podido comprobar que nuestros interlocutores producían principalmente unas formas resultantes de la interferencia entre las dos lenguas. Además, cabe añadir que estas interferencias parecen producirse en su gran mayoría de manera inconsciente. Ya que, como comentamos en el capítulo 2¹⁷, elegimos no revelar expresamente al público investigado nuestro carácter bilingüe y endogrupal, creemos por lo tanto que las personas no eligieron voluntariamente - salvo excepciones - usar vocablos en español durante la realización de las entrevistas. En este caso, estas variaciones léxicas podrían reflejar cierto grado de atrición de los términos equivalentes en la lengua materna francesa, o al menos se podría afirmar que estos vocablos del idioma materno han quedado relegados a un segundo plano.

¹⁷ Véase en especial el apartado 2. 2. 4. del capítulo 2.

En este sentido, el corpus revela a nivel general un número elevado de calcos y préstamos directos. Para empezar, cabe subrayar que hemos podido comprobar la existencia de calcos en la producción discursiva de todos los entrevistados. Por lo tanto, la presencia o ausencia de este tipo de interferencia en el discurso no es un criterio que pueda distinguir a nuestros interlocutores y lo que llegue a marcar una diferencia entre ellos será más bien la frecuencia de estas interferencias, y/o su tipo.

De hecho, hemos notado que algunos de los entrevistados recurrían más al calco léxico que otros, lo cual podría corresponderse con una mayor atrición del léxico de su lengua materna francesa - citamos más adelante los ejemplos más significativos encontrados -. Al contrario, el discurso de otros entrevistados incluye más préstamos y/o calcos de tipo morfosintáctico. De esta manera y según las personas, el olvido sería más de tipo léxico o más gramatical, lo cual corroboraría en parte la idea de que la atrición del idioma materno difiere en sus manifestaciones.

No obstante, en lo que se refiere a los préstamos directos, la situación es diferente. Hemos comprobado que únicamente una persona los ha usado con bastante frecuencia para expresarse - también recurre en menor medida a préstamos mixtos -, y por lo visto sin ser consciente de ello. En las otras diez entrevistas realizadas no hemos encontrado este tipo de préstamos léxicos directos, lo cual nos ha sorprendido, en particular si se tiene en cuenta que este tipo de interferencias es frecuente en la producción de la única persona que los ha usado. Se trata concretamente de la persona 3 y reproducimos a continuación los préstamos de tipo espontáneo que hemos encontrado en la entrevista. En general, estos préstamos directos no presentan un fenómeno de asimilación fonética y por lo tanto las palabras se pronuncian como se hace en español, salvo en algunos ejemplos que también especificamos como tales.

Podemos citar los siguientes ejemplos, todos extraídos de la entrevista nº 3:

- Turnos de palabra 59 E y 61 E: “(...) en se battant sur / leurs origènes je suis à eux et d’ailleurs je le DIS c’est une grande famille (...) c’est un des thèmes de mes prem de mes prochaines expositions et tu verras ce que je vais écrire sur les cinq tableaux seul(e)ment qu’je présente là vendredi prochain c’ / c’est mes thèmes e luz y sombra del flamenco valle.

de de la mort la mort et la vida / les deux vibrations d'ici e:: sur l'andalousie (...) j'ai la chance d'être créatrice // et d'êt(r)e créatrice et d'avoir capté la lumière la sombra aussi hein e de ce pays (...) d'extrêmes (...)"¹⁸

[“(...) luchando por / [sus orígenes] les pertenezco y de hecho lo DIGO es una gran familia (...) es uno de los temas de mis prim de mis próximas exposiciones y ya verás lo que voy a escribir sobre los cinco cuadros sólo que presento ahí el viernes que viene es / son mis temas eh luz y sombra del flamenco valle de de la muerte la muerte y la vida / las dos vibraciones de aquí eh sobre andalucía (...) tengo la suerte de ser creadora // y de ser creadora y de haber captado la luz la sombra también eh de este país (...) de extremos (...)”.]

→ Aclaramos que la entrevistada es pintora y escultora y habla con frecuencia de su arte durante la entrevista. Se refiere a su próxima exposición titulada ‘Homenaje a la tierra’ que incluye sus temas predilectos y algunos de sus principales cuadros llamados ‘Luz y sombra del flamenco’, ‘Valle de la muerte y de la vida’.

‘Origènes’ presenta un caso de asimilación fonética del préstamo y la ‘g’ se pronuncia como en francés.¹⁹ Los demás ejemplos son préstamos directos sencillos.

- Turno de palabra 81 E: “(...) juste à côté d’la clinique où j’ai accouché hein saint antonio hein / {gäetane ma fille}²⁰ oui **j’l’ai mis** à l’école française aux parvulos (...) j’ai connu une amie qui était e professeur maîtresse non dans une autre école espagnole // et qui me dit mais écoute éliane pourquoi la niña tu la mets pas! (...) la première année c’étaient les parvulos hein à l’école française (...) et alors / **je l’ai quittée** elle est restée deux mois à l’école française **et je l’ai prise et je l’ai tout d’suite mis** à l’école espagnole (...) donc elle était

¹⁸ La transcripción íntegra de todas las entrevistas figura en los Anexos, así como las convenciones de transcripción adoptadas. No obstante, para más comodidad recordamos que, según nuestras convenciones de transcripción, una secuencia en *cursiva* indica palabras en español u otro idioma (salvo en francés) y una secuencia en **negrita** indica una secuencia particularmente interesante (por ejemplo, una posible incorrección en francés). Además, una secuencia puede lógicamente figurar a la vez en cursiva y en negrita.

Por otra parte, en este capítulo en el que nos fijamos particularmente en la forma de la producción discursiva de los entrevistados, hemos añadido un subrayado discontinuo con la intención de que se pueda visualizar con más rapidez el punto que queremos recalcar, o sea, en este preciso caso la presencia de préstamos en el discurso.

¹⁹ Señalamos, no obstante, que en otros turnos de palabra la persona 3 sigue pronunciando correctamente la palabra ‘origine’ (véanse los turnos 31 E, 57 E y 129 E al respecto).

²⁰ {...} indica un añadido por nuestra parte para facilitar la lectura de la cita.

même plus dans les **parvulos**, elle était en PREmière classe! et **gäetane** e a toujours été à l'école espagnole (...)"

[“(...) justo al lado de la clínica en la que di a luz eh san antonio eh / {gäetane mi hija} sí la puse en la escuela francesa en párvulos (...) conocí a una amiga que era profesora maestra no en otra escuela española // y que me dice pero escucha éliane la niña ¡por qué no la pones! (...) el primer año era de párvulos eh en la escuela francesa (...) y entonces la quité se quedó dos meses en la escuela francesa y la cogí y la puse en seguida en la escuela española (...) entonces ya no estaba ni siquiera en párvulos ¡estaba en el primer curso! y gäetane siempre estuvo en la escuela española (...)”.]

→ ‘**Parvulos**’ presenta un caso de asimilación fonética parcial. Se trata de un préstamo directo con adaptación incompleta al sistema fonológico francés (a veces la entrevistada pronuncia la palabra como en español - aunque sin respetar la acentuación en la ‘a’ - y otras veces la pronunciación del vocablo es francesa). El ejemplo ‘**saint antonio**’ se puede considerar como un préstamo mixto, en el que curiosamente la persona entrevistada sólo ha traducido literalmente la primera palabra y ha dejado la segunda sin traducir. Por otra parte, cabe subrayar que a lo largo de la entrevista, la persona 3 pronuncia el nombre de su hija de dos maneras diferentes. Vocaliza indistintamente ‘**gäetane**’ o ‘**guétane**’, adoptando una pronunciación española o francesa del nombre según el caso. Las dos pronunciaciones llegan incluso a figurar en el mismo turno de palabra (véase por ejemplo el turno 71 E).

- Turno de palabra 125 E: “(...) je suis encore un peu comme une **diosa** tu vois e / mythique tout mon univers est encore mythique (...)”.

[“(...) todavía soy un poco como una diosa lo ves eh / mítica todo mi universo es aún mítico (...)”.]

→ Recordamos que la entrevistada habla de su arte.

En algunos casos la presencia de préstamos directos en el discurso se entiende con más facilidad, en especial cuando la traducción de un término a otro idioma resulta especialmente difícil, o cuando los términos existentes en las dos lenguas no

corresponden a la misma realidad.²¹ De hecho, veamos los siguientes ejemplos en el discurso de la persona 3:

- Turno de palabra 31 E: “(...) mais le duende cette âme cette chose qui vibre e: // me / me paralysait c’était mystérieux fallait que je découvre (...) du duende justement de / de tous ces pueblo(s) d’andalousie je le sens! (...)”. / Turno de palabra 61 E: “(...) alors là c’est l’esprit l’homea=l’hommage à la terre à ce duende-là / à cette chose ss / qui vient de cette nature et là je crois aux forces justement je=mon ma prochaine exposition est *homenaje a la tierra* et là je crois / que cette terre est divine (...)”. / Turno de palabra 251 E: “(...) tu vois quand j’ai crée ce catalogue / tu peux pas mieux tomber duende o alma de andalousie quand j’ai FAIT ce catalogue (...)”.

[“(...) pero el duende esta alma esta cosa que vibra eh // me / me paralizaba era misterioso tenía que descubrirlo (...) del duende justamente de / de todos estos pueblos de andalucía ¡lo siento! (...)”. / “(...) entonces es el espíritu el homea=el homenaje a la tierra a este duende / a esta cosa ss / que viene de esta naturaleza y entonces creo en las fuerzas justamente yo=mi mi próxima exposición es homenaje a la tierra y ahí / (es donde) creo que esta tierra es divina (...)”. / “(...) ya ves cuando creé este catálogo / no puedes caer mejor duende o alma de andalucía cuando hice ese catálogo (...)”.]

→ La presencia de ‘**pueblo(s)**’ en el discurso, en vez de su traducción literal por ‘villages’ y sin pronunciarla ‘s’ de ‘pueblo(s)’ - o sea, adaptando el vocablo a la pronunciación de la otra lengua - se puede entender mejor si se tiene en cuenta que los pueblos andaluces y en general los franceses tienen un aspecto muy diferente. En este caso, tanto ‘pueblo’ como ‘village’ tienen en común una referencia al tamaño reducido del poblado, pero evocan una realidad diferente. En lo que se refiere al término ‘**duende**’, el préstamo directo se puede entender, porque en nuestra opinión la traducción resulta casi imposible y la entrevistada sólo habría podido recurrir a una compleja paráfrasis para explicar lo que es realmente el ‘duende’.²²

²¹ L. DABÈNE (1994: 90-91), así como G. LÜDI y B. PY (1986: 71-148-149-160-161 / 3ª ed. rev. 2003: 83-158-159) comentan estos casos y su utilidad y dan ejemplos del uso de este tipo de préstamos entre migrantes.

²² En lo que se refiere al arte y al duende, véase igualmente la conferencia de Federico GARCÍA LORCA, titulada ‘Juego y teoría del duende’ (1933). / GARCÍA LORCA F., 1969, *Prosa*, Alianza Editorial, Col. El libro de bolsillo, Sección: literatura, Madrid, 203 páginas. / GARCÍA LORCA F., 1984, *Conferencias*, Vol. 2, Introducción, edición y notas de Christopher Maurer, Alianza Editorial, Madrid, 162 páginas. /

- Turno de palabra 460 E: “(...) enfin bon des histoires entre **les gestorias** (...)”.
[“(...) bueno en fin historias entre las gestorías (...)”.]

→ ‘**Gestorias**’ es un caso de préstamo directo con asimilación fonética, es decir, con una adaptación completa al sistema fonológico francés (la palabra entera, en especial la ‘g’ se pronuncia como en francés, no se respeta el hiato y tampoco se pronuncia la ‘s’ final).

En este caso, no resulta fácil traducir el término ‘gestoría’ al francés, ya que puede ser tanto una ‘agence’ (en un sentido administrativo) como un ‘cabinet’ (hablando de negocios), según el contexto.

Como hemos visto, los préstamos directos son frecuentes en la producción discursiva de la persona 3. En su discurso, también se encuentran calcos léxicos y morfosintácticos y en algunos casos, hasta el género de los sustantivos puede verse modificado para llegar a ser el mismo que en español. Por ejemplo, al final de la entrevista, cuando ya no la estábamos grabando, la persona 3 nos habló de la calma que reinaba en su jardín, diciendo ‘la calme’ mientras en francés se trata de un sustantivo masculino. De esta manera, se usa la palabra correcta en francés, pero se le antepone un artículo de género equivocado.²³

Por otra parte y como hemos comentado anteriormente, creemos que los entrevistados en general, y en particular la persona 3, no recurrieron voluntariamente a los préstamos (y cuando algunas veces fue voluntario, lo especificaron en el discurso, como lo explicamos en el apartado 3. 3. 2.), sino que lo hicieron más bien de manera inconsciente. Como ya hemos recalcado, en el momento de la entrevista, los entrevistados no sabían si hablábamos español. Aun así, la persona 3 recurrió con

Edición más reciente: GARCÍA LORCA F., 2010, *Juego y teoría del duende*, Ed. Nortésur, Col. Mínima nº 5, Barcelona, 109 páginas.

²³ De hecho, este fenómeno también se repitió con la persona 11, en el turno de palabra 899 M: “Oui / je pense / je pense que c’est un ancl e / **une acte** e volontaire maint(e)nant”. [“Sí / pienso / pienso que es un ancl eh / un acto e voluntario ahora”].

→ La palabra ‘acte’ siempre es masculina en francés (‘un acte’), al igual que lo es ‘acto’ en español (‘un acto’). No obstante, también existe el vocablo ‘acta’ en español, que es un sustantivo femenino, mientras en francés es masculino (por ej., ‘un acte notarié’, o sea, una escritura o acta notarial). Puede que la confusión de género se deba a la existencia de dos palabras diferentes en español (‘acto’ y ‘acta’), ambas traducidas al francés por el mismo vocablo masculino ‘acte’. Además, recordamos que la persona 11 trabajó durante tiempo como encargada en notarías y que por lo tanto le es familiar el vocabulario jurídico en español.

bastante frecuencia a préstamos (y hasta nos habló en español en algún momento de la entrevista). De hecho, en el caso de esta misma persona, tenemos la convicción de que dichos préstamos fueron involuntarios y podrían incluso corresponderse con préstamos en vía de integración en el registro de su lengua materna.

En efecto, poco después de la entrevista, quedamos con la persona 3 para ir a comer a un restaurante. Llegamos a la cita con una amiga francesa, invitada nuestra de vacaciones, y que no hablaba español. Durante la comida, observamos la actitud de nuestra recién entrevistada y no notamos ningún cambio en su producción discursiva espontánea. Se dirigía en francés a nuestra amiga y a nosotras, mezclando en su discurso con aparente normalidad algunos vocablos en español, que tuvimos que traducir a nuestra amiga en ciertas ocasiones, ya que le eran incomprensibles. De hecho, nuestra amiga nos comentó a posteriori que le había resultado difícil entender a esta persona en algunos momentos. Hablando del ambiente en el restaurante, la persona 3 dijo por ejemplo: “Quel jaleo il y a dans ce restaurant!” [“¡Qué jaleo hay en este restaurante!”]

De esta manera, en el caso de la entrevistada 3, parece que la persona bilingüe ya no es capaz de mantener una real autonomía en cada una de las lenguas de su repertorio, al menos en lo que se refiere al léxico. En este sentido, puede que una relativa desaparición de las fronteras léxicas existentes entre los dos idiomas sea una manifestación del olvido de la lengua materna. El uso de préstamos directos - que por otra parte dificultan la comprensión del discurso por parte de un interlocutor no bilingüe en estas dos lenguas - podría por lo tanto ser revelador de la atrición. No obstante, recordamos que sólo pudimos observar a esta persona en el contexto hispanófono en el que se enmarca su vida diaria y que inconscientemente puede favorecer el uso de este tipo de préstamos. En este sentido, habría sido interesante poder volver a ver a la entrevistada 3 en otro contexto únicamente francófono (por ejemplo, cuando vuelva a Francia) para escuchar in situ su producción discursiva.

Como ya hemos subrayado, la persona 3 es la única entrevistada que recurre con bastante frecuencia a los préstamos directos. No obstante, en nuestra primera fase de observación discreta que comentamos anteriormente - véase el capítulo anterior,

apartado 2. 2. 1. - también identificamos algunos préstamos directos en el discurso de otros ‘franceses de España’, en su mayoría antiguos compañeros de trabajo, que igualmente se encontraban en una situación parecida a la de nuestros entrevistados. Veamos los dos ejemplos siguientes:

- “Les élèves ont un *afan* d’apprendre”.

[Los alumnos tienen un afán de aprender”.]

→ Lo afirmó una antigua compañera de trabajo, profesora de la Alianza Francesa. ‘*Afan*’ es un préstamo directo con asimilación fonética.

- “Tu arrives à la *glorietta* et tu tournes à gauche”.

[“Llegas a la glorietta y giras a la izquierda”.]

→ Nos lo dijo otro compañero de trabajo que nos estaba explicando cómo llegar a un sitio.

No obstante, cabe especificar que en estos dos últimos casos la situación es un poco diferente, teniendo en cuenta que no se trata de una entrevista realizada entre desconocidos, sino de conversaciones entre compañeros de trabajo bilingües. Por lo tanto, esta presencia de palabras en español en los enunciados en francés se puede interpretar como préstamos directos, aunque igualmente podrían ser ejemplos de cambios de lengua en modo bilingüe de comunicación.²⁴

Por otra parte - como hemos señalado anteriormente - otra variación léxica, concretamente la presencia de calcos, se encuentra en el discurso de todos los entrevistados, con más o menos frecuencia según las personas. Dado los numerosos calcos encontrados en el corpus, hemos elegido detenernos en los que se pueden explicar con bastante facilidad y cuyo uso responde a cierta lógica. Este fenómeno ocurre, por ejemplo, cuando el término en francés es más largo o más complejo y el

²⁴ Véase en particular el apartado 1. 3. 5. del capítulo 1.

vocablo correspondiente en español es por tanto más rápido de usar. Frente a esta dificultad y por comodidad, puede entonces que la persona se haya acostumbrado inconscientemente a recurrir a la traducción española. Podemos citar los dos siguientes ejemplos:

- Entrevista nº 9, turno de palabra 116 D: “Je travaille dans une petite académie”.
[“Trabajo en una pequeña academia”.]

→ Es más rápido decir ‘académie’ que usar la expresión francesa ‘école de langues privée’.

- Entrevista nº 10, turnos de palabra desde 852 C hasta 855 F: “Qu’i(l) paraît que vous aviez reçu un un un télégramme ou vous [aviez envoyé un télégramme]”.²⁵ / “[Ah oui oh ça ça fait longtemps]”. / “Avec intranquille (...)?” / “(...) au lieu d’inquiète”.

[“Que parece que usted había recibido un un un telegrama o usted había mandado un telegrama”. / “Ah sí oh ha hace mucho tiempo”. / “¿Con intranquila (...)?” / “(...) en vez de preocupada”.]

→ En español, el contrario de ‘tranquilo’ puede formarse rápidamente, añadiendo el prefijo privativo ‘in’. El francés no dispone de ‘intranquilo’, que sería el vocablo opuesto exacto, sino que en este caso debe recurrir a otra palabra diferente con el mismo significado, como ‘preocupado’ (‘inquiet’), o usar la forma negativa (‘pas tranquille’).

Otro motivo de existencia del calco puede ser el de suplir una laguna léxica. Ocurre, por ejemplo, a la hora de hablar de realidades o de objetos que todavía no existían cuando la persona dejó su país de origen y no tuvo la posterior oportunidad - y/o un contacto lo suficientemente regular con el idioma - de llegar a memorizar la nueva palabra. De hecho, al final de la primera entrevista y después de dejar de grabar - con la intención de volver a llamarnos para darnos el número de teléfono de una amiga francesa suya que pudiéramos entrevistar (concretamente la persona 5) -, la persona 1 nos dijo:

²⁵ Se han subrayado los turnos de palabra de C, la entrevistadora.

- “Je te laisserai un message sur ton contestateur automatique”.

[“Te dejaré un mensaje en tu contestador automático”.]

→ La persona 1 habló de ‘contestateur automatique’, en vez de ‘répondeur’. No obstante, recordamos que nuestra interlocutora llevaba 32 años en España en el momento de la entrevista. Se fue de Francia en 1964, mientras el término ‘répondeur’ apareció oficialmente en 1963.²⁶ Suponemos que, por ejemplo, durante sus vueltas de vacaciones a Francia, esta persona habrá tenido la oportunidad de escuchar el término adecuado en francés - o sea, ‘répondeur’ - o que alguien le habrá dicho el nombre exacto del aparato. No obstante, es probable que no lo haya memorizado porque no necesitaba usarlo con cierta frecuencia en su idioma materno.

De la misma manera, otros dos entrevistados - las personas 4 y 6 - nos han explicado desconocer en francés los términos relativos a la informática y hasta encontrar dificultad en pronunciar correctamente estas palabras en su idioma materno, mientras las conocen y usan en español o en inglés (en el caso de la persona 6). Estas dos personas afirmaron al respecto:

- Entrevista nº 4, turnos de palabra 32-34-36 CH: “Par exemple e: // le: / el ordenadeur / moi e je j j j’ai beaucoup d’difficultés à dire / ordinateur / pour moi c’est *ordenado*=ordenadeur”.

[“Por ejemplo eh // el / el ordenador / a mí eh me resulta muy difícil decir / ordenador (citado en francés) / para mí es el ordenado=ordenador”.]

- Entrevista nº 6, turnos de palabra desde 599 P hasta 629 P: “(...) par exemple e / pour t’donner un exemple / e le computer”. / “Ben j’ai commencé vraiment à faire du computer il y a // il y a dix ans en gros”. / “Eh / en français [on dit ordinateur]”.²⁷ / “[Oh non!] oui!” / “(...) ben ça! te! fallait qu’tu viennes! tu vois j’m’en suis même pas rendu compte”. / “Bon e / l’ordinateur d’accord / bon! je j’en ai dans les sociétés etc. donc e (...)”. / “(...) je suis

²⁶ Según el diccionario LE PETIT ROBERT (2003).

²⁷ Está subrayado el turno de palabra 602 de C, la entrevistadora.

INcapable de manipuler un or un ordinateur français”. / “(...) ah non mais / moi j’connais le *file* bon / et en français je suis incapable de dire si on appelle ça un dossier / *una carpeta* ou / com comment i(l)s appellent ça je n’sais pas”. / “Alors là je / s(i) tu veux c’est un pour moi c’(es)t un nouveau langage (...) j’ai débuté en anglais j’ai jamais débuté en français”. / “Donc automatiquement e / j’ai passé par tout l’temps en anglais en espagnol PAS UN MOT / j’p je suis obligé d’faire venir mes disquettes d’angleterre tous mes programmes viennent d’an d’an d’angleterre (...)”. / “Ouais hum c’est ça pourquoi pasque c’(es)t un c’est un langage que t’as appris dans l’langage e / enfin dans l’langage étranger et p(u)is c’est fini et p(u)is tu l’as appris en étranger”.

Turnos de palabra desde 639 P hasta 647 P: “(...) l’computer par exemple / bon ben l’computer moi j’ai j’ai j’ai découvert ça en angleterre j’ai tout fait en angleterre // et je suis incapable absolument incapable ah alors si je sais qu’en français maint(e)nant on dit logiciel”. / “Alors que moi logiciel e”. / “Bon ben alors un jour on m’a dit logiciel j’ai dit pardon j’ai mal entendu XX j’ai j’ai vite compris maint(e)nant j’chuis j’chuis pas idiot”. / “On on on acquiert très vite si tu veux / hein à partir du moment où tu r(e)tournes à / ta langue d’origine en fait on acquiert très vite comme [et pourquoi]”. / “[donc / si demain] tu devais faire ça en france ben tu t’y mettrais et”.²⁸ / “Oui! faut faire un effort mais pour e pourquoi faire un effort alors que y a des livres en anglais (...)”.

[“(...) por ejemplo eh / para darte un ejemplo / eh el ordenador (citado en inglés)”. / “Pues empecé realmente a hacer (trabajos) en el ordenador (citado en inglés) desde hace // desde hace aproximadamente diez años”. / “Eh / en francés [se dice ordenador]”. (Citado en francés) / “[¡Oh no!] ¡Sí!” / “(...) ¡bueno eso! ¡te! ¡tenías que venir! ya ves ni siquiera me he dado cuenta”. / “Bueno eh / de acuerdo el ordenador / ¡bueno! ten tengo (ordenadores) en las empresas etc. entonces eh (...)”. / “(...) yo soy incapaz de manipular un or un ordenador francés”. / “(...) ah no pero / yo conozco el archivo (citado en inglés) bueno / y en francés soy incapaz de decir si se llama un ‘dossier’ (citado en francés) / una carpeta (citado en español) o / có cómo lo llaman no lo sé”. / “Entonces en ello yo / si quieres es un para mí es un nuevo lenguaje (...) empecé en inglés nunca empecé en francés”. / “Entonces automáticamente e / pasé por todo en inglés en español ni una palabra / yo p tengo que hacer llegar mis disquetes de inglaterra todos mis programas vienen de in de in de inglaterra (...)”. / “Sí mm eso es por qué porque es un es un lenguaje que has aprendido en el lenguaje e / en fin en el lenguaje extranjero y luego se acabó y luego lo has aprendido en extranjero”.

²⁸ El turno de palabra subrayado, el 646, es de C., la entrevistadora.

“(…) el ordenador (citado en inglés) por ejemplo / bueno pues el ordenador (citado en inglés) yo lo des des descubrí en inglaterra lo hice todo en inglaterra // y soy incapaz totalmente incapaz ah sí entonces sí sé que en francés ahora se dice ‘logiciel’ (software, citado en francés)”. / “Mientras yo software (citado en francés) eh”. / “Bueno pues entonces un día me dijeron software (citado en francés) dije perdón he oído malamente XX lo lo entendí rápidamente ahora no no soy tonto”. / “Se se se adquiere muy rápidamente si quieres / eh a partir del momento en el que vuelves a / tu lengua de origen de hecho se adquiere muy rápido como [y por qué]”. / “[entonces / si mañana] tuvieras que hacer esto en francia bueno te pondrías y”. / “¡Sí! requiere un esfuerzo pero para e por qué hacer un esfuerzo mientras hay libros en inglés (...)”.]

Siguiendo lo expresado en estos ejemplos, parece que los nuevos términos aprendidos después de haber dejado el país de origen se memorizan más en la otra lengua (o sea, en español y en el caso de la persona 6, en inglés). Parece lógico, teniendo en cuenta que estas personas están lejos de Francia y no han tenido la oportunidad de seguir la evolución de la lengua francesa in situ. De hecho, varios de los entrevistados han referido este desfase lingüístico y confiesan, por ejemplo, desconocer las expresiones que están de moda en Francia. En este sentido, la persona 7 admite lo siguiente:

- Entrevista nº 7, turno de palabra 434 V: “Alors oui e / hum / i(l)s ont pe(u)t-être l’impression d’en d’en d’entendre parler quelqu’un qui a été congelé pendant dix ans quoi (...)”.

[“Entonces sí eh / mm / quizás tengan la impresión de de de oír hablar a alguien que haya estado congelado durante diez años vaya (...)”.]

No obstante, en estos casos de calcos producidos por laguna léxica, queda patente que no se puede hablar de atrición, ya que, por definición no hubo aprendizaje previo en la lengua materna de estos términos nuevos. De esta manera, los entrevistados no recurren a calcos porque ya no saben el término exacto que conviene utilizar en este contexto, sino que utilizan calcos porque nunca han sabido anteriormente estos vocablos en su idioma materno, y desconocen cómo traducir al francés estos términos que han memorizado sólo en español (o en otro idioma en algunos casos).

Al contrario, otros calcos léxicos no se producen por desconocimiento anterior de los vocablos en la primera lengua. Son la traducción literal de un término español y se producen mientras existen términos disponibles en francés para expresar la misma realidad que en español. Sin embargo, el interlocutor no los usa en su discurso. En nuestro corpus, se puede distinguir tres casos diferentes de calcos improprios:

➤ En un primer caso, la traducción se acerca al término francés, aunque de manera imperfecta. Podemos citar los siguientes ejemplos:

- Entrevista nº 1, turno de palabra 72 E: “(...) il est aussi **électronique** c’est-à-dire qu’il travaille dans l’aviation (...)”.
[“(...) también es (técnico) electrónico es decir que trabaja en la aviación (...)”.]

→ ‘**Électronique**’ existe, pero es un adjetivo y no remite a una profesión como quiere decirlo aquí la entrevistada. Tendría que haber dicho ‘**électronicien**’ que se refiere al especialista en electrónica.

- Entrevista nº 4, turno de palabra 142 CH: “(...) le père surtout et la mère les deux les deux étaient très // très **chauvinistes** et alors on parlait français! (...)”.
[“(...) el padre sobre todo y la madre los dos los dos eran muy // muy chauvinistas y entonces ¡hablábamos francés! (...)”.]

→ En español, la palabra ‘chauvinista’ procede del francés ‘chauvinisme’ (‘chauvinismo’). Aun así, la traducción literal de la entrevistada resulta imperfecta, ya que dice ‘**chauvinistes**’, en vez de ‘chauvins’.

- Entrevista nº 11, turno de palabra 455 M: “(...) avec **mon mari / qui était très communicative** (...)”.
[“(...) con mi marido / que era muy comunicativo (...)”.]

→ La traducción literal falla y la persona dice ‘**communicative**’, en vez de ‘**communicatif**’. Además ‘communicative’ se puede asimilar en este caso a una forma

femenina, mientras la entrevistada está en realidad hablando de una persona de género masculino (su marido).

- Entrevista nº 11, turno de palabra 659 M: “(...) bon à mes parents **j’les téléphone** de temps en temps e / j’écis / mais le contact est de plus en plus e / **esporadique**”.
[“(...) bueno a mis padres les llamo de vez en cuando por teléfono eh / escribo / pero el contacto es cada vez más eh / esporádico”.]

→ La traducción literal vuelve a fallar y la persona dice ‘**esporadique**’, en vez de ‘sporadique’.

➤ En un segundo caso, la traducción inadecuada llega a la creación de una nueva palabra. Por ejemplo:

- Entrevista nº 11, turno de palabra 919 M: “(...) on apprend hein de t(outes) façons / à S’ÉVITER / **le trauma** (...)”.
[“(...) Uno/a aprende eh de todos modos / a evitarse el trauma (...)”.]

→ La persona 11 inventó ‘**traume**’, en vez de ‘traumatisme’ en francés. De hecho, ‘trauma’ igualmente existe en francés y la entrevistada también habría podido usarlo.

- Además, durante nuestra primera fase de observación discreta una antigua compañera de trabajo, profesora de la Alianza Francesa también dijo: “Je n’ai pas de **taladreuse**”.
[“No tengo taladradora / taladro”.]

→ Esta persona inventó ‘taladreuse’, en vez de ‘perceuse’.

➤ En un tercer caso, la traducción se corresponde con la forma de una palabra ya existente en francés, aunque con un sentido diferente. Por lo tanto se ha efectuado un desplazamiento semántico. El número de calcos de este tipo es bastante importante en el corpus. Por ejemplo:

- Entrevista nº 2, turnos de palabra 23 C y 24 MA: “Ça veut dire que vous avez la carte de séjour”.²⁹ / “On a **on a la résidence** oui”.
[“Esto quiere decir que tenéis la tarjeta de residencia”. / “Tenemos tenemos la residencia sí”.]

Entrevista nº 11, turnos de palabra 956 C y 957 M: “donc t’es / t’as la carte de séjour e”. / “**La carte de résidente** oui”.

[“Entonces eres / tienes la tarjeta de residencia eh”. / “La tarjeta de residente sí”.]

→ En estos dos casos, la entrevistadora formula su oración usando la expresión adecuada en francés para hablar de una tarjeta de residencia. No obstante, las respuestas de las personas 2 y 11 se reducen a una traducción literal de la expresión española, con modificación semántica de las palabras ‘résidence’ y ‘résident/e’, vocablos que no recogen habitualmente en francés la idea de un permiso de residencia.

Por otra parte, se puede usar en francés el término ‘résident/e’ para hablar de una persona establecida en un país distinto a su país de origen.³⁰ De hecho, la persona 11 usa este término en el turno de palabra 931 M: “Je suis toujours résidente espagnole”. [“Todavía soy residente española”.] Sin embargo, la expresión usada crea cierta confusión, al no precisar por ejemplo: ‘Je suis toujours residente française en Espagne’. [“Todavía soy residente francesa en España”.]

- Entrevista nº 3, turno de palabra 93 E: “(...) mon cousin qui est directeur chez e à **l’éditorial** e / gallimard (...)”.
- [“(...) mi primo que es director en eh en la editorial gallimard (...)”.]

→ ‘**Éditorial**’ en francés se refiere más bien a un artículo de fondo en un periódico o una revista, y/o tiene que ver con la actividad editorial en general. No obstante, no remite directamente a lo que es la reproducción y difusión de una obra intelectual o artística por un editor, ya que se habla en este caso de ‘la maison d’édition’ o de ‘les

²⁹ Se han subrayado los turnos de palabra de C, la entrevistadora.

³⁰ Véase por ejemplo el diccionario LE PETIT ROBERT (2003).

éditions’. En este sentido, la entrevistada tendría que haber dicho ‘les éditions Gallimard’ o ‘la maison d’édition Gallimard’.

- Entrevista nº 3, turno de palabra 334 E: “*Urbanización!* pour moi *urbanización* c’était pas du tout lotissement”. / Turno de palabra 336 E: “X mais qu’est-c(e) que tu m’dis là! mais j’dis mais enfin urbanisation et p(u)is j’étais sûre hein! / et p(u)is j’écrivais ça avec un tion! / bon”. / Turno de palabra 348 E: “*Urbanización j’étais certain / urbanización ça j’étais certain* / que ça existait mais en plus de ça / je disais mais enfin! / et mireille X ah e *urbanización!* je peux t’dire *urbanización* pasqueu / allez moi j’parlais d’mes urbanisations iCI / tu vois! bon / je te dis qu’ça n’existe pas! mais j’dis mais si! ça s’écrit peut-être pas avec un c / i accent o n comme nous on écrit ici mais avec un t i o n! voilà ça c’est un exemple alors”. / Turno de palabra 352 E: “Mireille oh! écoute on va r(e)garder toc! reprends l’dictionnaire”. / Turno de palabra 354 E: “LOtissement!”.

[“¡Urbanización! para mí urbanización no significaba nada ‘lotissement’ (palabra exacta en francés)”. / “X pero ¡qué me dices! pero digo pero bueno urbanización y estaba segura ¡eh! / y lo escribía con ‘tion’ / bueno”. / “Urbanización / estaba seguro (en vez de ‘segura’) / urbanización eso sí estaba seguro (en vez de ‘segura’) / de que existía y además / decía ¡pero bueno! / y mireille X ah eh ¡urbanización! Te puedo decir urbanización por que / venga yo hablaba de mis urbanizaciones aQUÍ / ¡ya ves! bueno / ¡te digo que no existe! pero digo ¡pero sí! A lo mejor no se escribe con una c una i una tilde una o una n como lo escribimos aquí pero ¡con t i o n! aquí tienes un ejemplo entonces”. / “Mireille ¡oh! mira vamos a ver ¡pam! vuelve a coger el diccionario”. / “¡LOtissement!’ (palabra exacta en francés)”.]

→ La entrevistada usaba la palabra ‘**urbanisation**’ en francés, con el sentido de ‘lotissement’ o ‘résidence’, dándole así una acepción que no tiene en este idioma. No se daba cuenta del error hasta que se lo comentó una amiga suya - que no la entendía - en uno de sus viajes a Francia.

En este caso, el desplazamiento semántico es evidente, ya que en español ‘urbanización’ puede referirse, tanto a la ‘conversión de un terreno en un núcleo de población abriendo calles y dotándolo de las instalaciones y servicios necesarios’ (lo cual en francés se podría traducir por el ‘aménagement’ de una ciudad o su ‘urbanification’), como al ‘núcleo residencial de población, generalmente situado en

las afueras de una ciudad, formado por construcciones de características semejantes y dotado de servicios propios'.³¹ La entrevistada traducía literalmente el término 'urbanización' por 'urbanisation', aplicándole esta segunda acepción que tiene en español y no tiene en francés. Tendría que haber hablado de 'lotissement', o 'résidence', o 'ensemble urbain'.

Además, y al contrario de lo que afirma la entrevistada, el vocablo 'urbanisation' existe en francés, pero sólo se refiere al fenómeno demográfico, es decir, a la '*creciente concentración de población en aglomeraciones urbanas*'.³²

- Entrevista nº 3, turno de palabra 436 E: "(...) je te jure / que l'espagnol dans l'fond et ben il a bien raison de temps en temps d'**être un peu informel** comme ça (...)".

[“(...) te lo juro / que el español en el fondo y pues lleva razón de vez en cuando al ser un poco informal así (...)”.]

→ El adjetivo '**informel**' (del inglés, '*informal*') existe en francés, pero se refiere a algo no organizado de manera oficial. 'Informal' en español tiene otro sentido y la entrevistada podría haberlo traducido al francés por 'peu sérieux', o podría haber recurrido a una perífrasis refiriéndose a la falta de puntualidad, por ejemplo 'qui manque d'exactitude'.

- Entrevista nº 4, turnos de palabra 368 CH y 370 CH: "(...) ben c'est vous dire e / **le grade** / des connaissan=des connaissances des connaissances que j'avais! {en espagnol} (...)".

[“(...) bueno es para decirle eh / ¡el grado de conoci=de conocimientos que yo tenía! {en español} (...)”.]

→ La palabra '**grade**' en francés, tiene principalmente el sentido de un grado jerárquico, por ejemplo militar. No se refiere a los diferentes grados o niveles de

³¹ Según el diccionario CLAVE - DICCIONARIO DE USO DEL ESPAÑOL ACTUAL, SM (1996).

³² Según el diccionario LE PETIT ROBERT (2003).

conocimiento en algo, como lo quiere decir la entrevistada 4, que tendría que haber dicho por ejemplo: ‘le niveau de connaissances’.

- Entrevista nº 10, turnos de palabra 901 F hasta 905 F: “(...) qu’est-c(e) que j’ai dit l’autre jour provi ah oui! au lieu d’dire provisoire / oui j’m suis trompée aussi j’ai dit a on dit en espagnol on dit *provisional*”. / (...) “**Provisionnel**”. / “Ah! et vous avez dit ça”.³³ / “Provisoire”.

[“(...) qué dije yo el otro día provi jah sí! en vez de decir provisional / sí también me equivoqué dije a se dice en español se dice provisional”.³⁴ / (...) “‘Provisionnel’ (citado en francés)”. / “¡Ah! y usted lo dijo”. / “Provisional”.].]

→ La entrevistada quería decir ‘provisoire’ en francés, o sea, que se refería a algo provisional, provisorio o temporal). ‘**Provisionnel**’ existe en francés, pero tiene un sentido diferente, comercial o jurídico. Se puede hablar por ejemplo de un ‘versement provisionnel’, o sea, un ‘desembolso a cuenta’.

- Entrevista nº 11, turno de palabra 361 M: “(...) c’est un homme très **culte** (...)”.
[“(...) es un hombre muy culto (...)”.]

→ ‘**Culte**’ en francés es un sustantivo masculino, no un adjetivo, y se refiere principalmente al homenaje religioso que se rinde a una divinidad o personaje sagrado. La persona 11 lo usa como adjetivo - con el significado que también tiene en español - para calificar a alguien considerado como erudito, o sea, una persona que tiene una sólida cultura. En francés, se diría ‘cultivé’.

- Entrevista nº 11, turno de palabra 685 M: “Oui c’est normal avec e / **ses amitiés** ou”. / Turno de palabra 789 M: “Pas beaucoup moi j’écrivais e / des lettres e / **à des amitiés** et à la famille”. / Turno de palabra 1045 M: “(...) j’ai pas connu d’français j’ai pas eu d’**amitiés** françaises”. / Turno de palabra 1129 M: “(...) ah oui pasque je suis / moi je suis une personne à conserver **mes amitiés** normal(e)ment hein / c’est rare si j’m fâche

³³ Está subrayado el turno de palabra 904 de C, la entrevistadora.

³⁴ Palabra en español, en el texto original.

avec une amitié (...)”. / Turno de palabra 1133 M: “Ce sont des amis e / j’en ai pas beaucoup pasque des amis e c’est vrai / mais vraiment les DEUX amitiés spécial(e)ment”. / Turno de palabra 1135 M: “Deux amitiés oui”.

[“Sí es normal con eh / sus amistades o”. / “No mucho yo escribía eh / cartas eh / a amistades y a la familia”. / “(...) no conocí a franceses no tuve amistades francesas”. / “(...) ah sí porque soy / yo soy una persona que normalmente conserva sus amistades eh / es poco frecuente si me enfado con una amistad (...)”. / “Son amigos eh / no tengo muchos porque los amigos eh son verdaderos / pero realmente las dos amistades especialmente”. / “Dos amistades sí”.]

Entrevista nº 8, turno de palabra 72 D: “(...) et donc e / j’ai préféré les mettre e complèt(e)ment dans une école espagnole / et puis pour les / pour pour **leurs amitiés** aussi / à l’école française y a souvent e / des allées (et) v(e)nues”.

[“(...) y entonces eh / preferí ponerles eh completamente en una escuela española / y luego también para las / para para sus amistades / en la escuela francesa a menudo hay eh / idas y vueltas”.]

→ En francés, se usa el término ‘amigo/a’ (‘ami/e’), en vez de ‘amistades’ (‘amitiés’ - se usa en plural por ejemplo para transmitir a alguien un saludo afectuoso -), para referirse a las personas con las que se tiene una relación de amistad.

En este sentido, las dos entrevistadas usan el término ‘amitiés’ equivocadamente. No obstante, cabe subrayar que el uso de ‘amitiés’, en vez de ‘amis/es’, no es fijo en el discurso de la persona 11. Se trata de un uso más bien cambiante, ya que las dos formas parecen alternar indistintamente. Esta persona igualmente todavía emplea la palabra ‘amis/es’ en su sentido habitual. De hecho, la palabra correctamente empleada en francés - ‘amis/es’ - aparece más en su producción discursiva que ‘amitiés’, con el sentido desviado de ‘amigos/as’. Véanse por ejemplo los turnos de palabra 379 M, 711 M, 747 M, 875 M, 1017 M, 1025 M, 1041 M, 1043 M, 1047 M, 1057 M, 1073 M, 1117 M, 1127 M, 1133 M - se encuentran las dos formas en el mismo turno de palabra -, 1500 M y 1542 M, en los que el uso del vocablo ‘amis/es’ es correcto.

- Y durante nuestra primera fase de observación discreta, un antiguo compañero de trabajo nos dijo: “Tu dois faire une carte au directeur”.
[“Debes hacer una carta al director”.]

→ La confusión ocurre, ya que ‘carte’ existe en francés, pero es por ejemplo una tarjeta, un naípe o un mapa, mientras ‘lettre’ se refiere a una carta.

Algunos calcos se forman igualmente a partir de verbos. Se crea y conjuga un nuevo verbo, que sigue en este caso las reglas francesas de conjugación. Veamos por ejemplo:

- Entrevista nº 4, turno de palabra 346 CH: “(...) et nous avons interchangé les nos nos travaux”.
[“(...) e intercambiamos los nuestros nuestros trabajos”.]

→ La palabra ‘interchangeabilité’ y el adjetivo ‘interchangeable’ existen en francés, pero el verbo ‘interchanger’ es incorrecto. La entrevistada tendría que haber dicho ‘échangé’.

Además, de la misma manera que ocurre con los sustantivos - como acabamos de ver - puede que el verbo usado ya exista en francés, pero que el entrevistado le dé un sentido que no tiene. De esta manera, se le da al verbo una acepción que tiene en español, pero que no tiene en francés. Podemos citar como ejemplos:

- La persona 2 nos preguntó, entre los turnos de palabra 14 MA y 15 C, en una pequeña interrupción al principio de la entrevista, momento en el que justamente estábamos averiguando el estado de funcionamiento de la grabadora: “Est-ce que ça grave bien?”
[“¿Graba bien?”.]

→ En francés, ‘graver’ significa ‘grabar’, pero tiene el sentido de señalar mediante incisiones o labrar en hueco o en relieve. También recoge la idea de fijarse profundamente algo en el ánimo de alguien. No obstante, a diferencia del español, no tiene en francés el

sentido de captar o almacenar imágenes, sonidos o informaciones, mediante varios procedimientos para que se puedan reproducir. En este caso, el francés usa el verbo ‘enregistrer’.

- Durante la primera fase de observación discreta, un antiguo compañero de trabajo nos dijo: “J’ai essayé de t’appeler mais ça communiquait”.

[“Intenté llamarte pero comunicaba”.]

→ ‘Communiquer’ significa en francés hacer saber o dar a conocer algo a alguien o estar en contacto con otra persona. A diferencia del español, no recoge el sentido de que la línea telefónica dé una señal que indica que está ocupada. En francés, se diría entonces ‘être occupé’ y la frase correcta sería: “J’ai essayé de t’appeler mais c’était occupé”.

- Entrevista nº 3, turno de palabra 97 E: “(...) dans CETTE petite maison que je tiens (...) où moi j’me suis vraiment retrouvée SEULE avec elle (...)”.

[“(...) en esta pequeña casa que tengo (...) en la que me encontré realmente sola con ella (...)”.]

→ En francés, ‘tenir’ tiene como principales significados tener, tener cogido, coger, sujetar, retener o mantener algo o a alguien. Puede expresar el concepto de posesión, aunque es más habitual usar el auxiliar ‘avoir’ para hablar de lo que se posee. En este sentido, se tendría que haber dicho: ‘dans cette petite maison que j’ai’.

Finalmente, en algunos casos de variaciones encontradas en la producción léxica de los entrevistados, no hemos identificado ejemplos de interferencias entre las dos lenguas, sino que hemos podido observar que las personas producían más bien lo que se podría llamar unas ‘creaciones originales’.

La primera de estas creaciones consiste en mezclar o cambiar el género de los vocablos usados y/o en recurrir a un posible sobreuso del plural. Veamos los siguientes ejemplos:

- Entrevista nº 2, turno de palabra 56 MA: “(...) **les difficultés financiers** (...)”.
[“(...) las dificultades económicas”.]

→ La entrevistada articula el adjetivo en masculino, mientras el sustantivo es femenino. El adjetivo no concuerda entonces a nivel de género con el sustantivo. Tendría que haber dicho: ‘les difficultés financières’.

- Entrevista nº 3, turno de palabra 71 E: “(...) son père bon **dans les immobiliers** (...)”.
[“(...) su padre bueno en ‘los inmobiliarios’/ en el negocio inmobiliario (...)”.]

→ Aunque anteriormente la entrevistada lo ha dicho correctamente (véase el turno de palabra 31 E: ‘dans l’immobilier’), esta vez usa un plural innecesario. Puede que la persona 3 quisiera decir ‘en los (inmuebles) inmobiliarios’. En cualquier caso el plural es abusivo y hubiera sido conveniente decir como anteriormente ‘dans l’immobilier’ o ‘dans le secteur immobilier’.

Entrevista nº 3, turno de palabra 169 E: “(...) **c’est d’une très vieux personne** (...)”.
[“(...) es (de) una persona muy viejo (por ‘vieja’) (...)”.]

→ En este caso, de nuevo el adjetivo usado en masculino no concuerda en género con el sustantivo femenino. La entrevistada tendría que haber dicho: ‘c’est d’une très vieille personne’.

Entrevista nº 3, turno de palabra 348 E: “Urbanización **j’étais certain** / urbanización ça **j’étais certain** / que ça existait (...)”.

[“Urbanización / estaba seguro (en vez de ‘segura’) / urbanización eso sí estaba seguro (en vez de ‘segura’) / de que existía (...)”.]

→ Siendo mujer la persona entrevistada, se esperaba ‘j’étais certaine’. Nuevamente el adjetivo usado en masculino no concuerda en género, en este caso, con el pronombre personal ‘je’ que se refiere a alguien de sexo femenino.

- Entrevista nº 4, turno de palabra 316 CH: “Seul(e)ment j’avais raté **l’premier année** (...)”.
[“Sólo que había suspendido el primer curso (...)”.]

→ La entrevistada se refiere al primer curso de la universidad. El hecho de que se diga en francés ‘la première année’ (literalmente ‘el primer año’), siendo ‘année’ un sustantivo femenino, mientras en español se habla más bien del ‘primer curso’ - siendo ‘curso’ de género masculino - podría explicar la confusión de género en este caso. Nuestra interlocutora podría haberse acordado de que debía usar la palabra ‘année’, sin llegar a hacerla concordar con el adjetivo en su discurso espontáneo. De hecho, el error es corregido a continuación y la persona 4 dice correctamente ‘la seconde année’ (véase el turno 318 CH).

Estas confusiones podrían deberse a momentos de inatención por parte de los entrevistados. No obstante, en nuestra opinión, también podrían ser el reflejo más profundo de la dificultad que encuentran estas personas para expresarse con soltura en su lengua materna. En este sentido, el esfuerzo - consciente o no - que necesitan hacer para hablar con aparente facilidad en francés podría acaparar su atención y provocar, sin que se diesen cuenta, este tipo de desajustes en la expresión discursiva. En otras palabras, el hecho de ‘buscar las palabras’ a la hora de hablar en francés llegaría a provocar ciertas incorrecciones en la producción verbal de algunos de nuestros entrevistados.

Estas ‘creaciones originales’ se pueden observar en particular en la persona 11, en la que hemos notado cierta tendencia a no respetar la concordancia de género, con la repetición notable del mismo error - el adjetivo ‘tout’ no concuerda en género con el vocablo que sigue - hasta cuatro veces durante la entrevista. Esta reiteración nos permite descartar que se trate de una sencilla confusión debida a la inatención de la entrevistada. Al contrario, creemos que constituye un ejemplo significativo de creación original que, sin embargo, no conseguimos explicar. Veamos los siguientes ejemplos:

- Entrevista nº 11, turno de palabra 54 M: “(...) c’était moi qui m’occupais **de tout l’organisation** d’l’étude”.
[“(...) era yo la que se ocupaba de todo (por ‘toda’) la organización de la notaría”.]

→ ‘**Tout**’ debería concordar con el vocablo femenino que sigue y se esperaría: ‘de toute l’organisation de l’étude’.

- Entrevista nº 11, turno de palabra 309 M: “(...) comme j’ai vécu **tout la vie** avec des espagnols (...)”.

[“(...) como he vivido todo (por ‘toda’) la vida con españoles (...)”.]

→ De nuevo ‘**tout**’ no concuerda con el vocablo femenino que sigue, mientras debería decir: ‘toute la vie’.

- Entrevista nº 11, turno de palabra 535 M: “**Tout ma famille** est en france (...)”.

[“Todo (por ‘toda’) mi familia está en francia (...)”.]

→ Por tercera vez ocurre el mismo fenómeno. El adjetivo ‘**tout**’ no concuerda con la palabra femenina posterior y se queda en masculino, cuando se habría esperado: ‘toute ma famille’.

- Entrevista nº 11, turno de palabra 1282 M: “(...) je sais pas si j’ai cherché **tous les possibilités** (...)”.

[“(...) no sé si busqué todos (por ‘todas’) las posibilidades (...)”.]

→ Por cuarta vez se observa esta extraña falta de concordancia en género del adjetivo ‘tout’, que no podemos explicar. La entrevistada tendría que haber dicho: ‘toutes les possibilités’.

Sorprendentemente, en estos ejemplos, ‘**tout**’ se queda en masculino y deja de concordar con el artículo o el posesivo y el sustantivo que siguen.

- Entrevista nº 11, turno de palabra 325 M: “Oui j’ai vécu e / **en première lieu** à valencia (...)”.

[“Sí he vivido eh / en primera (por ‘primer’) lugar en valencia (...)”.]

→ En este caso tampoco se respeta la concordancia de género. ‘Lieu’ es un sustantivo masculino, mientras el adjetivo ‘première’ está en femenino. Por tanto, se hubiera esperado:

‘en premier lieu’. No obstante, en este último caso, puede que el error se explique por la semejanza fónica entre ‘première’ en francés y ‘primer’ en español y que el parecido fónico haya sido el motivo de esta confusión involuntaria.

Por último, la entrevista nº 3 también presenta unas ‘creaciones particulares’, aunque de un tipo un poco diferente, ya que en este caso la persona recurre ocasionalmente a procesos de semi-traducción o de sobre-traducción. Comentamos anteriormente la curiosa traducción parcial de ‘san antonio’ por ‘saint antonio’, en vez de ‘saint antoine’ (véase la entrevista nº 3³⁵, turno de palabra 81 E ya citado). Podemos citar otro caso de sobre-traducción, que llega a la interesante creación de ‘la station d’la gare’ (turno de palabra 171 E), para hablar de la estación de ferrocarril (‘la station’ siendo en francés ‘la estación’ o ‘la parada’, y ‘la gare’ siendo ‘la estación’ de trenes), mientras limitarse a decir ‘la gare’ hubiese sido suficiente.

En resumen y según los numerosos ejemplos del corpus que acabamos de citar, podemos afirmar que el léxico usado por estos franceses expatriados difiere sensiblemente del vocabulario estándar usado por un francés que reside en Francia. De esta manera, existen diferencias en el habla, entre los ‘franceses de España’ entrevistados y los ‘franceses de Francia’. Además, también hemos referido la existencia de diferencias internas importantes entre estos once ‘franceses de España’, ya que la producción discursiva de algunos de nuestros interlocutores refleja muchas más incorrecciones léxicas que otros. De manera general, si el léxico usado es diferente y/o incorrecto, puede ser porque las palabras en el idioma materno no llegan con facilidad, o sea, que las personas a veces no encuentran el término adecuado al hablar, o también que recurran a otros vocablos sin siquiera ser consciente de ello.

³⁵ De hecho, en esta entrevista, los nombres propios de lugares tienen una pronunciación bastante peculiar. A veces, la entrevistada 3 los pronuncia como en español (por ejemplo, 169 E: ‘*málaga*’) y otras veces, los articula con una pronunciación totalmente francesa (por ejemplo, 37 E y 251 E: ‘*torre del mar*’ y 71 E: ‘*cerrado de calderon*’). No obstante, estos nombres también pueden tener una pronunciación intermedia o mixta, en la que la primera sílaba del nombre propio se pronuncia por ejemplo como en español y la segunda se pronuncia como en francés (por ejemplo, 31 E y 97 E: ‘*chilches*’ - pronunciado ‘tchilshés’ -). Aun así, otras veces el mismo nombre puede estar correctamente pronunciado, es decir, como en español (por ejemplo, ‘Chilches’ en los turnos 57 E y 61 E). En este sentido, se puede afirmar que la pronunciación de los nombres propios es incierta en toda la entrevista nº 3.

Opinamos por lo tanto que la creación y el uso de un nuevo tipo de léxico es una señal de atrición del idioma materno en el público estudiado. Además, el hecho de que estas variaciones léxicas sean más o menos numerosas, según los entrevistados, puede relacionarse con la idea de que el olvido no afecta igualmente a todas las personas y que algunas puedan padecer más olvido que otras en un contexto similar. Veamos ahora en qué medida también ocurre este fenómeno en la expresión del contenido discursivo, en lo que se refiere a la morfosintaxis.

3. 2. 2. Una morfosintaxis modificada

Al igual que en el caso del léxico, hemos encontrado numerosos préstamos y transferencias morfosintácticas en los enunciados producidos por los entrevistados. De hecho, a nivel general las interferencias morfosintácticas parecen ser incluso más numerosas que las léxicas anteriormente analizadas.³⁶ A nivel de análisis, hemos decidido centrarnos por una parte en los casos en los que varias personas producían unas transferencias sintácticas parecidas, lo que podría significar que este tipo de variación en la L1 se produce con cierta frecuencia en el caso de franceses viviendo en España desde hace mucho tiempo. Por otra parte, también hemos decidido reproducir otros ejemplos de modificaciones morfosintácticas de particular interés, en nuestra opinión, aunque se tratara por ejemplo de casos presentes en la producción discursiva de una única persona entre todos los entrevistados.

En ciertas personas, el número de transferencias morfosintácticas llega a ser realmente elevado. Además, hemos observado con sorpresa una doble tendencia general según la cual los entrevistados producían, o bien un número elevado de transferencias léxicas y pocas transferencias morfosintácticas, o bien al revés - encontrándose en su discurso muchas transferencias morfosintácticas y un menor número de transferencias léxicas -, mientras no hemos encontrado ningún caso en el que los dos tipos de transferencias, la léxica y la morfosintáctica, se repartieran de un modo parecido en la

³⁶ Para una consulta individualizada de cada caso, véase la transcripción íntegra de todas las entrevistas en los Anexos, en particular para poder visualizar mejor los casos de interferencias morfosintácticas, teniendo en cuenta que no hemos podido reproducir en este apartado todos los casos encontrados.

misma entrevista. Citamos como un ejemplo significativo el caso de la persona 11, cuyo corpus presenta un número mucho más elevado de transferencias morfosintácticas que de transferencias léxicas. Veamos en particular esta entrevista:

- En el apartado anterior comentamos las principales interferencias léxicas encontradas. Las apuntamos ahora en su totalidad para contrastarlas respectivamente con el número de interferencias morfosintácticas. Ordenadas por turnos de palabra crecientes, las interferencias léxicas son las siguientes: 361 M, 455 M, 659 M, 685 M, 789 M, 919 M, 957 M, 1045 M, 1104 M, 1129 M, 1133 M, 1135 M y 1218 M.

→ O sea, un total de trece turnos de palabra presentando casos de interferencias léxicas, seis de los cuales siendo en realidad la repetición de la misma interferencia léxica (685 M, 789 M, 1045 M, 1129 M, 1133 M y 1135 M).³⁷

- Del mismo modo, los turnos de palabra de la persona 11 presentando casos de interferencias morfosintácticas son los siguientes: 6 M, 14 M, 34 M, 219 M, 339 M, 373 M, 469 M, 509 M, 543 M, 547 M, 585 M, 621 M, 639 M, 657 M, 659 M, 801 M, 803 M, 833 M, 871 M, 875 M, 893 M, 911 M, 919 M, 947 M, 953 M, 995 M, 1001 M, 1009 M, 1145 M, 1157 M, 1187 M, 1276 M, 1298 M, 1380 M, 1402 M, 1414 M, 1428 M, 1432 M y 1454 M.

→ O sea, un total de treinta y nueve turnos de palabra presentando casos de interferencias morfosintácticas.

A veces un mismo turno de palabra puede incluir los dos tipos de interferencias (se da el caso, por ejemplo, en los turnos de palabra 659 M y 919 M). A pesar de esta posible situación de mezcla, queda patente que en la entrevista n° 11 el número de interferencias morfosintácticas es muy superior al número de interferencias léxicas.

Como acabamos de señalar, hemos comprobado que esta diferencia a nivel de interferencias cometidas se observa en todas las entrevistas realizadas, en mayor o menor medida y en un sentido o en otro (más interferencias morfosintácticas y menos

³⁷ Véanse al respecto nuestras explicaciones en el apartado anterior, sobre el uso y la repetición de la palabra francesa ‘amitiés’.

interferencias léxicas, o más interferencias léxicas y menos interferencias morfosintácticas). Este contraste en el tipo de interferencias podría indicar que en ciertas personas la atrición afecte primero al léxico, mientras que en otras - al contrario - sea la morfosintaxis la que se encuentre primeramente afectada, sin que podamos encontrar una posible explicación a este fenómeno. Recordamos además que, de manera general, el número de interferencias cometidas - sean léxicas o morfosintácticas - varía sensiblemente entre los entrevistados, pudiendo estas variaciones demostrar indirectamente el carácter selectivo de la atrición en las personas.

Veamos ahora cuáles son las interferencias morfosintácticas que más se encuentran en nuestro corpus:

➤ En lo que se refiere a las modalidades verbales, hemos podido comprobar la presencia de un número importante de variaciones a nivel de preposiciones e indicadores de funciones en general. Además, a este fenómeno se puede unir un mal uso de los pronombres complementos de objeto directo o indirecto en francés. De esta manera, un verbo transitivo puede por ejemplo llegar a ser intransitivo y viceversa. Veamos dos ejemplos:

- En nuestra primera fase de observación discreta, un antiguo compañero de trabajo nos dijo: “On va appeler à Carole”.
[“Vamos a llamar a Carole”.]

→ El verbo ‘appeler’ es transitivo en francés, mientras en español ‘llamar’ puede ser tanto transitivo como intransitivo. En español se dice ‘llamar a alguien’, mientras en francés es ‘appeler quelqu’un’. De hecho, a los francófonos estudiantes de español, se les olvida con frecuencia añadir esta ‘a’, usada para personas y que no existe en su idioma materno. En este caso, al contrario, la regla española parece haberse impuesto de tal manera que la persona ha llegado a aplicarla directamente en su lengua materna francesa.

- Entrevista nº 11, turno de palabra 659 M: “(...) bon à mes parents **j’les téléphone** de temps en temps (...)”.

[“(...) bueno a mis padres les llamo de vez en cuando por teléfono (...)”.]

→ En este caso, en francés ‘téléphoner à quelqu’un’ supone el uso de un pronombre complemento indirecto y por tanto se diría ‘je leur téléphone’. El español no diferencia a este nivel entre pronombres complementos de objeto directo o indirecto, como ocurre en francés. De esta manera, la entrevistada se ha equivocado y ha recurrido a un pronombre directo (‘les’), en vez de indirecto (‘leur’).

- Otro tipo de modificación sintáctica radica en un uso inapropiado de las preposiciones, ya que a la preposición normalmente asignada al verbo en francés se le sustituye la preposición usada en español. Este caso se produce con frecuencia en la producción discursiva de nuestros entrevistados, lo cual nos lleva a pensar que a nivel general la atrición parece afectar con relativa facilidad el uso de las preposiciones. Citamos varios ejemplos de este fenómeno:

- Entrevista nº 1, turno de palabra 228 E: “**Si je rêve e avec des français** en général je parle français avec eux / mais dans un contexte un p(e)tit peu espagnol (...)”.

[“Si sueño con franceses en general hablo francés con ellos / pero en un contexto un poquito español (...)”.]

→ En francés, se dice ‘rêver d’une personne ou d’une chose’ - o sea, usando la preposición ‘de’ -, mientras en español ‘soñar’ se construye con un complemento introducido por la preposición ‘con’ (‘soñar con’).

En el caso de la persona 1, además, es particularmente interesante subrayar este error preposicional y contrastarlo con lo que dice la entrevistada algunas frases más adelante al afirmar que no se equivoca en francés a nivel de preposiciones -, lo cual refleja en nuestra opinión el carácter inconsciente de estas interferencias morfosintácticas.

Nos referimos en especial al turno de palabra 236 E: “Non! au point d’vue préposition y a pas d’mal / y a pas d’mal / i(l) faut aussi reconnaître que **j’donne des classes de**

français alors évidemment **j'ai les prépositions assez claires** (...) pour les mettre dans la tête (...) des élèves / hein”.

[“¡No! En cuanto a preposiciones no hay daño / no hay daño / también hay que reconocer que doy clases de francés entonces desde luego tengo las preposiciones bastante claras (...) para ponerlas en la cabeza (...) de los alumnos / eh”.]

- Entrevista nº 8, turnos de palabra 490 D y 492 D: “(...) alors souvent / lorsque je suis avec cette amie e / hum / nous utilisons le mot spécial qui va très bien **dans** / **dans** c’qu’on veut dire”.

[“(...) entonces a menudo / cuando estoy con esta amiga eh / mm / usamos la palabra especial que encaja muy bien en / en lo que queremos decir”.]

→ En vez de ‘dans’, habría que usar en francés ‘avec’ (‘qui va très bien avec ce qu’on veut dire’, o sea, ‘que va muy bien con lo que queremos decir’).

- Entrevista nº 8, turno de palabra 630 D: “(...) bon peut-être maint(e)nant (...) e mon niveau **d**’espagnol est meilleur que celui **d**’anglais (...)”.

[“(...) bueno quizás ahora (...) eh mi nivel de español es mejor que el de inglés (...)”.]

→ En francés se diría más bien ‘mon niveau en espagnol’ / ‘mon niveau en anglais’.

- Entrevista nº 10, turno de palabra 531 F: “Ah **vous préférez madrid que malaga** (...)”.

[“Ah usted prefiere madrid (más) que Málaga (...)”.]

→ En vez de ‘que’ habría que usar ‘à’ en francés (‘préférer une chose à une autre’).

- Entrevista nº 11, turno de palabra 585 M: “(...) j’m suis pas tellement intéressée **pour** les élections françaises”. / Y turno de palabra 621 M: “(...) je m’intéresse beaucoup plus **pour** l’Espagne (...)”.

[“(…) no me he interesado mucho por las elecciones francesas”. / “(…) me intereso mucho más por España (…)”.]

→ En vez de ‘pour’ se tendría que haber dicho ‘aux’ (‘s’intéresser aux élections’) y ‘à’ (‘s’intéresser plus à quelque chose’).

- Entrevista nº 11, turno de palabra 871 M: “(…) **j’y ai beaucoup pensé sur ça** (…)”.
- [“(…) pensé mucho en ello (…)”.
- También se puede traducir por: “(…) reflexioné mucho sobre ello (…)”.
-]

→ La posible mezcla de las dos estructuras en español (‘pensar en algo’ y ‘reflexionar sobre algo’) puede llegar a la expresión incorrecta en francés, ya que no se dice ‘penser sur’ sino ‘penser à quelque chose’.

- Entrevista nº 11, turno de palabra 953 M: “**Je n’ai aucune raison pour renoncer** (…)”.
- [“No tengo ningún motivo por renunciar (…)”.]

→ En vez de ‘pour’ habría que usar ‘de’ en francés (‘avoir une raison de faire quelque chose’).

- Entrevista nº 11, turno de palabra 1145 M: “Oui / **je traduis souvent de l’espagnol au français**”. / Turno de palabra 1414 M: “(…) au début / je suppose que je devais beaucoup traduire oui **du français à l’espagnol** (…)”.
- / Turno de palabra 1428 M: “(…) si je vois l’explication en français j’essaie d’**la traduire à l’espagnol** (…)”.

[“Sí / a menudo traduzco del español al francés”. / “(…) al principio / supongo que debía traducir mucho sí del francés al español (…)”.

/ “(…) si veo la explicación en francés intento traducirla al español (…)”.]

→ La entrevistada dice ‘traduire au’ en vez de ‘traduire en’. No obstante, cabe notar que no se trata de un error sistemático o fijado, ya que en otras ocasiones la misma persona todavía recurre a la preposición correcta ‘en’ (‘traduire de l’espagnol en français’, por

ejemplo). Véanse al respecto los turnos de palabra 763 M, 1294 M y 1316 M, en los que el uso de las preposiciones con el verbo ‘traduire’ es correcto.

➤ Por otra parte, también hemos observado que a nivel general los pronombres complementos ‘en’ y ‘y’ - cuyos equivalentes no existen en español - se encuentran con menos frecuencia en la producción discursiva de los entrevistados. A veces no los usan cuando haría falta, o se expresan de otra manera, o incluso se equivocan de pronombre. Veamos por ejemplo:

- Entrevista nº 4, turno de palabra 154 CH: “(...) puis on bifurque sur l’espagnol sans nous sans **sans s’rendre compte**”.

[“(...) luego pasamos al español sin nos sin sin darnos cuenta”.]

→ La persona 4 inicia la estructura correctamente diciendo ‘sans nous’ y hubiera debido añadir a continuación ‘en rendre compte’. No obstante, repite ‘sans’ y acaba la oración sin recurrir al pronombre complemento ‘en’.

Entrevista nº 6, turnos de palabra 99 P y 101 P: “(...) i(l) m’arrivait d’parler à ma (en)fin / à ma propre mère / en anglais / **sans même me rend(re) compte**”. / “**Sans m’rend(re) compte** ben j’me rendais absolument pas compte! (...)”.

[“(...) A veces hablaba con en fin / con mi propia madre / en inglés / sin darme cuenta siquiera”. / “Sin darme cuenta pues ¡no me daba cuenta en absoluto! (...)”.]

→ La expresión es la misma y la persona 6, al igual que la 4, elude el pronombre complemento ‘en’, mientras tendría que haber dicho ‘sans même m’en rendre compte’ y ‘sans m’en rendre compte ben je ne m’en rendais absolument pas compte’.

En el caso de la persona 6 además, ‘**sans m’rend(re) compte**’ se repite igualmente en los turnos de palabra 117 P y 535 P. No obstante, es interesante observar que la elisión del pronombre ‘en’ no es total, ya que en los turnos de palabra 605 P y 783 P, el entrevistado usa el pronombre complemento necesario y dice: “(...) tu vois j’m’en suis même pas rendu compte”. / “(...) d’abord je / vais pas m’en rend(re) compte (...)”.

[“(…) Ya ves ni siquiera me he dado cuenta”. / “(…) primeramente yo / no me voy a dar cuenta (de ello) (…).”]

Entrevista nº 10, turnos de palabra 1071 F y 1073 F: “Quand on / s’retrouve des françaises on commence à parler en français”. / “Mais après e // **sans s’rend(re) compte** on con on continue en espagnol hein”.

[“Cuando nos / nos encontramos (entre) francesas empezamos a hablar en francés”. / “Pero después eh // sin dar(nos) cuenta se seguimos en español eh”.]

→ La persona 10, al igual que las demás, usa la misma estructura sin el pronombre complemento ‘en’, mientras tendría que haber dicho ‘sans nous en rendre compte’.

En estos diferentes ejemplos relativos a la misma estructura, se puede observar en varios entrevistados un mal uso de la expresión ‘sans s’en rendre compte’, en lo que se refiere a la elisión del pronombre complemento. No obstante, aunque bastante frecuente, este mal uso no llega a ser un fenómeno generalizado, ya que por ejemplo la persona 6 sigue usando el pronombre complemento adecuadamente en otras ocasiones y que otros entrevistados (por ejemplo la persona 8³⁸) recurren sin dificultad al pronombre ‘en’.

- Entrevista nº 4, turno de palabra 374 CH: “Et / et alors je j’ai été / eh bien là pendant un an (...) neuf mois”.

[“Y / y entonces yo estuve / pues ahí durante un año (...) nueve meses”.]

³⁸ La persona 8 usa con corrección y relativa frecuencia el pronombre complemento ‘en’, que sea en la expresión que acabamos de considerar - por ejemplo, en los turnos de palabra 528 D y 652 D: “(…) évidemment on s’en rend compte tout d’suite (...)”. / “(…) sans t’en rend(re) compte (...)”. [“(…) évidemment nous nous rendons compte en seguida (...)”. / “(…) sin darte cuenta (...)”.] - o a nivel más general (véanse los turnos de palabra 98 D, 116 D, 289 D, 293 D, 295 D, 297 D, 480 D, 696 D y 884 D, todos con un correcto uso de ‘en’).

No obstante, alguna vez también se puede equivocar. Es el caso por ejemplo en el turno de palabra 166 D: “(…) alors quelqu’un te dit une chose après tu r(e)demandes on te dit une autre (...)”. [“(…) entonces alguien te dice una cosa luego vuelves a preguntar te dicen otra (...)”.] → Tendría que haber dicho: ‘on t’en dit une autre’.

→ En este caso se trata de un giro poco común y el uso del pronombre complemento ‘y’ parece más adecuado que su sustitución por ‘là’. En este sentido, la persona 4 podría haber dicho ‘j’y ai été’ o ‘j’y suis restée’.

Entrevista nº 5, turno de palabra 493 V: “(...) sa(vez) mon mari est de / galice et il a / **il est parti d’là** y a y a y a / encore plus longtemps qu’ moi (...)”.

[“(...) sabe (usted) mi marido es de / galicia y tiene / se fue de ahí hace hace hace / aún más tiempo que yo (...)”].

→ Como en el ejemplo anterior, este otro uso de ‘là’ es poco adecuado y hubiese sido más correcto recurrir al pronombre complemento diciendo “il en est parti”.

- Entrevista nº 11, turnos de palabra 1430 M y 1432 M: “(...) **par exemple** e / le scrabble”. / “(...) **on le joue** en français”.

[“(...) por ejemplo eh / el scrabble”. / “(...) (lo) jugamos en francés”].

→ Esta vez el uso del pronombre complemento directo es incorrecto y la persona ha usado el pronombre equivocado ‘le’, en vez de ‘y’. La frase correcta hubiera sido: ‘on y joue en français’.

➤ El uso de los pronombres relativos es otro motivo de confusiones, en particular cuando en español se usa ‘que’, mientras en francés se recurre a ‘où’. Por ejemplo:

- Entrevista nº 4, turno de palabra 290 CH: “(...) surtout **en c’moment par exemple que mes sœurs sont / malades** et”.

[“(...) sobre todo en este momento por ejemplo (en el) que mis hermanas están / enfermas y”].

→ La persona 4 tendría que haber dicho: ‘surtout en ce moment où mes sœurs sont malades’.

- Entrevista nº 8, turno de palabra 474 D: “(...) la transcription littérale ça veut dire e quelque chose mais dans **dans l’contexte qu’ils l’ont employé** c’est plus pareil”.
[“(...) la transcripción literal quiere decir eh algo pero en en el contexto (en el) que lo han empleado ya no es igual”.]

→ Igualmente, la persona 8 tendría que haber dicho: ‘dans le contexte où ils l’ont employé’.

- Entrevista nº 8, turno de palabra 522 D: “(...) on a éclaté d’rire toutes les deux **au moment même qu’elle le disait** (...)”.
[“(...) nos partimos de risa en el mismo momento (en el) que lo decía (...)”.]

→ De la misma manera, la forma correcta habría sido: ‘au moment même où elle le disait’.

- Entrevista nº 11, turno de palabra 857 M: “(...) il arrive un (mo)ment donné **que qu’on** ne pense PLUS dans sa langue”.
[“(...) llega un momento dado (en el) que uno/a ya no piensa en su lengua”.]

→ Se tendría que haber dicho igualmente: ‘il arrive un moment donné où on ne pense plus dans sa langue’.

➤ También hemos encontrado otro uso equivocado del ‘que’, inadecuadamente colocado en francés al principio de la oración. Ya no se trata esta vez de un pronombre relativo, sino más bien de un pronombre exclamativo (como ‘qué’, en español) o de una conjunción, y su colocación al principio de la frase en francés reproduce erróneamente el orden de la frase en español. En francés coloquial se podría traducir parcialmente por ‘quoi’ y en este caso se colocaría - al contrario - al final de la frase. No obstante, mientras la mayoría de los entrevistados no usan mucho este ‘quoi’³⁹ en su producción discursiva, algunos recurren con más frecuencia a este ‘que’ incorrecto. Citamos por ejemplo:

³⁹ En este sentido, las personas 7 y 10 se pueden considerar como excepciones, ya que son las únicas que recurren con cierta frecuencia a este giro. Las personas 2, 3 y 8 también han usado algunas veces ‘quoi’.

- Entrevista nº 3, turno de palabra 57 E: “(...) que je savais même pas qu’i(ls) m’avaient / mentionnée (...)”.
[“(...) Que no sabía siquiera que me hubieran mencionado (...)”.]
- Entrevista nº 4, turnos de palabra 89 C y 90 CH: “Qu’est-c(e) qui vous arrive?”⁴⁰ / “/// Que j’parle espagnol!”.
[“¿Qué le ocurre?” / “/// ¡Que hablo español!”.]
- Entrevista nº 11, turno de palabra 34 M: “Que / mon mon chef le directeur juridique prend des cours de français”. / Turno de palabra 219 M: “Que la la femme n’a pas encore e”. / Turno de palabra 1608 M: “(...) que j’avais pe(u)t-êt(re) une tendance à parler plus vite (...)”.

[“Que / mi mi jefe el director jurídico da clases de francés”. / “Que la la mujer aún no tiene eh”. / “(...) Que a lo mejor tenía tendencia a hablar más rápido (...)”.]

➤ En la misma línea, aparecen confusiones entre verbos como ‘aller’ y ‘venir’ que pueden tener un uso un poco diferente en español y en francés. Por ejemplo:

- Entrevista nº 5, turnos de palabra 445 V y 447 V: “(...) donc j’avais bien / dans la tête que / j’étais enfin que je j’venais en espagne (...) / (...) pour y rester”.
[“(...) entonces tenía bien / metido en la cabeza que / estaba en fin que yo venía a España (...) / (...) para quedarme”.]

con el mismo sentido que este ‘que’ en español (aunque ‘quoi’ también se pueda traducir por ‘vaya’). Los demás entrevistados no lo han usado en su discurso.

Como ejemplos de uso de ‘quoi’ podemos citar:

- **Entrevista nº 2, turno de palabra 70 MA:** “Oui mais enfin / on pose des questions quoi (...)”. [“Sí pero bueno / que se hace preguntas (...)”.]
- **Entrevista nº 3, turno de palabra 195 E:** “(...) j’ai beaucoup d’choses quoi (...)”. [“(...) que tengo muchas cosas (...)”.]
- **Entrevista nº 7, turno de palabra 45 V:** “(...) c’est tout quoi (...)”. / **Turno de palabra 91 V:** “(...) ça t’a ça t’disait quelque chose quoi”. / **Turno de palabra 105 V:** “(...) tu tu traduis en français quoi! (...)”. [“(...) eso es todo vaya (...)”]. / “(...) que te que te sonaba”. / “(...) ¡qué tú tú traduces al francés! (...)”.] - Se encuentran más ejemplos de este tipo en los turnos de palabra 170 V, 176 V, 239 V, 289 V, 337 V, 339 V, 357 V, 369 V, 401 V, 434 V, 494 V, 528 V, 653 V y 719 V. -
- **Entrevista nº 8, turno de palabra 594 D:** “(...) on est un peu bête quoi mais c’est tout”. [“(...) nos sentimos un poco tontos vaya pero eso es todo”.]
- **Entrevista nº 10, turno de palabra 131 F:** “(En)fin i(l)s débrouillent quoi”. [“En fin que se defienden”.] - Señalamos otros ejemplos parecidos en los turnos de palabra 153 F, 223 F, 457 F, 459 F y 833 F. -

⁴⁰ Está subrayado el turno de palabra 89 de C, la entrevistadora.

→ En francés, sería más correcto decir: ‘donc j’avais bien dans la tête que (...) j’allais en espagne (...) pour y rester’.

- Entrevista nº 10, turno de palabra 623 F: “(...) mon mari **v(e)nait** en vacances à malaga (...) i(ls) **v(e)naient** en vacances (...)”.
[“(...) mi marido venía de vacaciones a Málaga (...) venían de vacaciones (...)”.]

→ De la misma manera, parece más correcto decir: ‘mon mari allait en vacances à malaga’.

➤ A menudo igualmente, el orden de colocación de ciertos adverbios y adjetivos no es el habitual en la frase francesa. Los entrevistados los colocan inadecuadamente en francés, reproduciendo con frecuencia el mismo orden que en la oración española. Citamos algunos ejemplos:

- Entrevista nº 1, turno de palabra 302 E: “(...) c’est très curieux et ça c’est une chose qui qui d’ailleurs m’a / a ret(e)nu mon attention **énormément** (...)”.
[“(...) es muy curioso y esto es algo que de hecho me ha / me ha llamado la atención muchísimo (...)”.]

→ Se esperaría: ‘c’est une chose qui a d’ailleurs énormément retenu mon attention’.

- Entrevista nº 4, turno de palabra 82 CH: “(...) d’une façon générale je parle un espagnol / **bon**”.
[“(...) de manera general hablo un español bueno / correcto”.]

→ Del mismo modo se esperaría: ‘je parle un bon espagnol’.

- Entrevista nº 5, turno de palabra 164 V: “(...) il pourra l’apprendre **bien** l’français”. / Turno de palabra 266 V: “(...) j’ai ach(e)té **déjà** plusieurs radios (...)”. / Turno de palabra 465 V: “(...) j’ai fait un effort pour apprendre **bien** l’espagnol (...)”.

[“(...) lo podrá aprender bien el francés”. / “(...) he comprado ya varias radios (...)”. / “(...) hice un esfuerzo para aprender bien el español (...)”.]

→ En cada caso sería más correcto decir: ‘il pourra bien l’apprendre le français’, ‘j’ai déjà acheté plusieurs radios’ y ‘j’ai fait un effort pour bien apprendre l’espagnol’.

- Entrevista nº 7, turno de palabra 203 V: “(...) difficil(e)menti(ls) te croient”.
[“(...) te creen con dificultad”.]

→ Se esperaría: ‘ils te croient difficilement’.

- Entrevista nº 11, turno de palabra 919 M: “(...) parler bien le langage c’est important (...)”. / Turno de palabra 1603 M: “(...) faut qu’j’fasse un effort pour e essayer d’parler BIEN français”.

[“(...) hablar bien el lenguaje es importante / “(...) tengo que hacer un esfuerzo para intentar hablar bien francés”.]

→ En estos dos casos, sería más correcto decir: ‘bien parler le langage c’est important’ y ‘pour essayer de bien parler français’. No obstante, también señalamos que en otras ocasiones la persona 11 aún colocó correctamente el adverbio ‘bien’. Véanse por ejemplo los turnos de palabra 879 M (‘bien parler’) y 1354 M (‘bien dit’).

- Finalmente, algunos entrevistados modifican el uso de las modalidades verbales y producen en francés unas variaciones estilísticas particulares. Este fenómeno se nota en especial en el uso del gerundio y del participio de presente. El gerundio usado como en español, se aplica a veces a la estructura de la frase francesa modificándola, o se usa un verbo con una acepción o estructura que no tiene en la lengua materna. Por ejemplo:

- Entrevista nº 4, turnos de palabra 384 CH, 390 CH, 392 CH y 394 CH: “(...) nous avons passé (...) trois ans sans nous voir / du tout du tout / écrivaint / uniqu(e)ment en nous écrivaint”.

[“(...) pasamos (...) tres años sin vernos / nada de nada / escribiendo / únicamente escribiéndonos”.]

→ En francés, el uso del participio activo - ‘écrivaint’ - en lugar del gerundio no es correcto. No obstante, el error es parcial, ya que la entrevistada usa a continuación el gerundio apropiado y dice ‘en nous écrivaint’.

- Entrevista nº 8, turno de palabra 742 D: “(...) automatiquement **on s’met** // en en pensaint / **en f français** (...)”.

[“(...) automáticamente nos ponemos // a a pensar / en f francés (...)”.]

→ En este caso, el uso del gerundio no era necesario y la persona tendría que haber dicho: ‘on se met à penser en français’.

Entrevista nº 8, turnos de palabra 408 D y 410 D: “(...) oubliant la famille / oubliant tout le reste”.

[“(...) olvidándome de la familia / olvidándome de todo el resto”.]

→ La persona usa el participio de presente en lugar del gerundio. Tendría que haber dicho: ‘en oubliant’.

- Entrevista nº 10, turno de palabra 731 F: “(...) **moi j’yvais pas non plus en train de dire toute la journée que j’chuis** {française}”.

[“(...) yo tampoco voy diciendo todo el día que soy {francesa}”.]

→ Esta vez, la estructura ‘en train de + verbo en infinitivo’ para expresar el gerundio español es la adecuada. No obstante, el uso del verbo ‘aller’ en este contexto es

incorrecto en francés, y la persona tendría que haber usado ‘être’ y haber dicho: ‘je ne suis pas non plus en train de dire toute la journée que je suis française’.

Los numerosos ejemplos que acabamos de citar se refieren todos a modificaciones de la morfosintaxis de la lengua francesa que hemos podido observar de manera general en la producción discursiva de la mayoría de los entrevistados. Un caso, no obstante, se aparta un poco de los demás en cuanto al tipo de variaciones morfosintácticas observables. Se trata de la persona 11⁴¹, cuyo discurso hemos decidido considerar más detenidamente.

Nos ha llamado la atención el uso particular que hace esta persona de ciertas modalidades verbales, así como las variaciones estilísticas producidas a consecuencia de este uso. En efecto, la persona 11 es la única entrevistada en recurrir con frecuencia al pretérito perfecto simple - o pretérito indefinido - (‘passé simple’, en francés), en vez del pretérito perfecto compuesto (o ‘passé composé’) normalmente usado en francés. De hecho, dicha persona usa estos dos tiempos verbales en francés, aunque respetando en su discurso las reglas habituales de uso de estos tiempos en español peninsular. La presencia del pretérito indefinido en su producción discursiva es por tanto llamativa en francés, teniendo en cuenta que en la lengua oral actual este tiempo - considerado como un tanto arcaico - se usa muy poco y que al contrario se suele sustituir por el pretérito perfecto compuesto.

Este uso especial del pretérito indefinido llega a ser casi sistemático en el caso de la persona 11, ya que se encuentra en nueve turnos de palabra que citamos a continuación. Se trata de los turnos 154 M, 247 M, 423 M, 945 M, 1075 M, 1153 M, 1155 M, 1157 M y 1298 M. En estos turnos, algunos de estos giros se pueden admitir en francés actual, aunque posiblemente se usen menos a nivel oral (es el caso de 247 M: “le premier mois **fut** dur” [“el primer mes fue duro”], 1075 M: “pour moi ce **fut** un changement” [“para mí fue un cambio”] y 1298 M: “il **fut** une époque où” [“fue (hubo)

⁴¹ Recordamos que la transcripción íntegra de esta entrevista figura en los Anexos, al igual que las demás entrevistas realizadas.

una époque en la que”]). No obstante, otras variaciones estilísticas son más sorprendentes y las citamos, como ejemplos más significativos de este fenómeno:

- Entrevista nº 11, turno de palabra 154 M: “(...) j’ai eu la chance de connaît(re) une personne fantastique qui **fut** mon mari plus tard (...)”.
[“(...) tuve la suerte de conocer a una persona fantástica que fue / iba a ser mi marido más adelante”.]

→ Se diría: ‘une personne fantastique qui a été / allait être mon mari plus tard’.

- Entrevista nº 11, turno de palabra 423 M: “Mais é / étant donné qu’il était NÉ / mais il est quand m(ême) / il **fut** NÉ en / espagne”.
[“Pero d / dado que él había nacido / pero él es aun cuando / había (fue) nacido en / España”.]

→ En vez de ‘il **fut** né’, se tendría que haber dicho: ‘il est / était né en Espagne’.

- Entrevista nº 11, turno de palabra 945 M: “{la nationalité espagnole} je peux la d(e)mander (é)tant donné qu’je **fus** mariée avec un espagnol”.
[“{la nacionalidad española} la puedo pedir dado que estuve casada con un español”.]

→ ‘Je **fus** mariée’ sorprende, se esperaría: ‘j’ai été mariée’.

Por otra parte, cabe señalar que la entrevista nº 11 igualmente contiene varias transferencias y calcos morfosintácticos de interés, aunque también conviene recordar que la persona 11 no es la única en haber modificado aspectos morfosintácticos de su lengua materna. Puede que las expresiones en español hayan sido traducidas literalmente al francés, a veces hasta quitándoles sentido en esta segunda lengua, en especial si las llegara a escuchar una persona no hispanohablante. Veamos por ejemplo:

- Entrevista nº 11, turno de palabra 543 M: “(...) **je crois que ni lui ni moi nous avons les fautes** (...)”.

[“(…) creo que ni él ni yo tenemos / llevamos la culpa (…).”]

→ Se diría: ‘je crois que ce n’est ni sa faute ni la mienne’.

- Entrevista nº 11, turno de palabra 585 M: “(…) **il était en politique** (…).”
[“(…) él estaba en política (…).”]

→ Se diría: ‘il faisait de la politique’.

- Entrevista nº 11, turno de palabra 801 M: “**Pasque je n’ai pas la sécurité sur moi**”.
[“Porque no tengo (la) seguridad”.]

→ Se diría: ‘parce que je ne suis pas sûre de moi’.

- Entrevista nº 11, turno de palabra 995 M: “(…) et moi **ça me donne de la tristesse**”.
[“(…) y a mí me da tristeza”.]

→ Se diría: ‘et moi ça me rend triste’.

- Entrevista nº 11, turno de palabra 1009 M: “Donc e **je me mets pas trop** e / ni **avec** les uns ni **avec** les aut(res) (…).”
[“Entonces eh no me meto mucho eh / ni con el uno ni con el otro (…).”]

→ Se diría: ‘je n’embête pas trop ni les uns ni les autres’.

Como hemos señalado, este tipo de traducciones literales del español al francés no son específicas de la persona 11 e igualmente las hemos encontrado en el discurso de otros entrevistados. Por ejemplo:

- Entrevista nº 1, turno de palabra 60 E: “(...) j’ai des amis / **j’aime les visiter** (...)”. [“(...) tengo amigos / me gusta visitarles (...)”.]

→ El verbo ‘visiter’ existe pero cuando no se trata de visitar un lugar, sino de visitar a una persona, es más habitual decir en francés actual ‘rendre visite’ o ‘faire une visite’. Por lo tanto se esperaba más bien: ‘j’aime leur rendre visite’.

- Entrevista nº 3, turno de palabra 430 E: “(...) si t’as des français / ou des belges qui ne font aucun e / allez! qui ne veulent PAS se mêler à la vie espagnole **qui ne vont prend(re) de l’Espagne que le bon** (...)”.

[“(...) si tienes a franceses / o a belgas que no hacen ningún eh / ¡vaya! Que no quieren mezclarse con la vida española que sólo van a coger lo bueno de España (...)”.]

→ Se diría: ‘qui ne vont prendre de l’Espagne que les bonnes choses’.

- Entrevista nº 4, turno de palabra 406 CH: “(...) j’lui ai dit e oui on s’marie ou ou ou ou nous lâchons tout **pasque ça c’est bien**”.

[“(...) se lo dije eh sí nos casamos o o o o lo dejamos todo porque ya está bien”.]

→ La entrevistada tendría que haber dicho: ‘parce que ça suffit’ o ‘parce que ça fait son compte’, con el sentido exacto de ‘ya basta’.

- Entrevista nº 7, turno de palabra 184 V: “(...) quand e / je **je prends l’téléphone** tout e tout l’monde sait qui / qui je suis (...)”.

[“(...) cuando eh / yo co cojo el teléfono todo eh todo el mundo sabe quien / quien soy (...)”.]

→ Se diría: ‘quand je répons au téléphone’.

- Entrevista nº 8, turnos de palabra 818 D y 820 D: “Pasque **ce sont quand même beaucoup d’années eh / que j’ai vécues ici**”.

[“Porque a pesar de todo son muchos años eh / (los) que he vivido aquí”.]

→ Sería correcto decir: ‘parce que ça fait quand même de nombreuses années’ o ‘parce que ça fait quand même (très) longtemps’.

Finalmente, cabe señalar que algunas variaciones morfosintácticas encontradas no se pueden considerar como traducciones literales desde el español o como casos de interferencias morfosintácticas, del tipo de las que acabamos de señalar. Como comentamos anteriormente refiriéndonos a la producción léxica⁴², parece tratarse más bien de unas ‘creaciones originales’ que igualmente encontramos a nivel morfosintáctico. Podemos citar los siguientes ejemplos:

- Entrevista nº 8, turno de palabra 416 D: “(...) **j’aurais pas d’problèmes e / d’y retourner**”.
[“(...) no tendría problema eh / de (en vez de ‘para’ o ‘en’) volver (ahí)”.]

→ La construcción usada en francés no es un calco de la estructura española, ya que en este caso la persona habría usado ‘pour’ (‘je n’aurais pas de problème pour y retourner’) o ‘à’ (‘je n’aurais pas de problème à y retourner’). Sin embargo, la preposición usada no es ninguna de estas dos, sino ‘de’, quizá porque la entrevistada quiso formular - sin poder conseguirlo - la expresión correcta: ‘ce ne serait pas un problème pour moi d’y retourner’.

- Entrevista nº 3, turno de palabra 31 E: “(...) quand **tu RENTRES avec les personnes** / que tu les SENS! (...)”.
[“(...) cuando **ENTRAS** con (por ‘en’) las personas / que las sientes (...)”.]

→ La expresión en francés resulta extraña, así como la construcción con ‘avec’. No obstante, ya que la entrevistada está hablando de compenetrarse con los demás (para comprenderles mejor y conocer su origen), puede que haya querido decir ‘quand tu t’interpénètres avec les personnes’, sin poder llegar a formular una expresión correcta, lo cual podría explicar la presencia de la preposición ‘avec’.

⁴² Véase el apartado 3. 2. 1..

De nuevo, parece ser que la dificultad encontrada por los entrevistados para expresarse con soltura en su idioma materno pueda provocar este tipo de incorrecciones y expresiones un tanto ‘originales’, desde el punto de vista de la morfosintaxis, especialmente porque no se corresponden directamente con casos de interferencias morfosintácticas más fácilmente identificables.

En resumen y según los numerosos ejemplos que acabamos de citar, hemos podido comprobar que la práctica de la lengua francesa que aparece en nuestro corpus se aleja con frecuencia de la norma estándar establecida de este idioma, en sus aspectos morfosintácticos. De esta manera, se puede señalar una tendencia general hacia unas modificaciones morfosintácticas de la lengua materna. No obstante, y como también observamos anteriormente en el caso del léxico, cabe subrayar la existencia de diferencias y/o de particularidades a veces importantes dentro del público estudiado, ya que el discurso de algunos entrevistados revela más transformaciones morfológicas y sintácticas que otros.

En este sentido, la morfosintaxis francesa parece adaptarse y reestructurarse bajo la influencia de la española, y este fenómeno se manifiesta en el uso frecuente de préstamos gramaticales. En nuestra opinión además, estas transformaciones morfosintácticas son involuntarias y frecuentemente inconscientes - recordamos nuevamente que los entrevistados desconocían el propio bilingüismo de la entrevistadora -. De hecho, la persona 7⁴³ subraya el carácter involuntario de estas modificaciones e insiste en el hecho de que, en su caso, son sus familiares los que notaron los cambios, u otra manera de hablar, mientras ella no se había dado cuenta de nada y pensaba seguir hablando en francés muy correctamente.

Por lo tanto, opinamos que se olvidan algunos aspectos de la morfosintaxis del idioma materno. Además, puede que esta reorganización de las estructuras del lenguaje a nivel morfosintáctico y bajo la influencia de la otra lengua, muestre aún más profundamente que en el caso de léxico, la huella de la atrición. Para completar este

⁴³ Entrevista nº 7: Véanse en particular los turnos de palabra desde 99 V hasta 111 V; desde 347 V hasta 353 V; el turno de palabra 464 V y los turnos de palabra desde 649 V hasta el 653 V.

análisis lingüístico, veamos finalmente qué ocurre ahora al escuchar la lengua, o sea, al considerarla en su mera oralidad.

3. 2. 3. Las variaciones fónicas y fonológicas

Del mismo modo que hemos podido comprobar la presencia de transferencias a nivel léxico y morfosintáctico, puede que igualmente se produzcan transferencias en el sistema fonético-fonológico de los entrevistados, con una posible adaptación melódica a la segunda lengua, y que de esta manera una entonación y/o una pronunciación diferente se haya sustituido por otra. De hecho, durante las entrevistas, dos de nuestros interlocutores - las personas 8 y 11 - nos comentaron que su familia y/o sus amigos de Francia les habían notado ‘un acento español’ al hablar francés. Refirieron concretamente lo siguiente:

- Entrevista nº 8, turno de palabra 788 D: “(...) ma sœur parfois me dit / e oh tu parles avec un accent espaGNOL”. / Turnos de palabra desde 798 D hasta 812 D: “Ben c(’es)t-à-dire / que: j’ai perdu l’accent de la région // où j’habitais (...)”. / “C’était saint-étienne oui / alors donc on avait un p(e)tit accent e bon ben / stéphanois disons”. / “Et / donc une de mes sœurs est restée à: / dans la région d’saint-étienne / donc elle parle plus ou moins comme elle a toujours parlé (...)”. / “(...) v(o)yez et alors e / (h) / parfois bon ben ça s’peut qu’je prononce des mots e **d’une manière e différente pasque:: // wa à c’que j’l’aurais prononcé avant / du fait de de parler**”. / (...) “Bon peut-être un accent différent alors e et comme / j’habite l’Espagne elle me dit toi e / parfois toi tu parles avec un accent espagnol”.

[“(...) a veces mi hermana me dice / eh oh hablas con un acento español”. (...) “Bueno es decir / que: he perdido el acento de la región // en la que vivía (...)”. (...) “Era saint-étienne sí / entonces pues teníamos un acentillo eh bueno beh de saint-étienne que digamos”. / “Y / entonces una de mis hermanas se ha quedado en: / en la región de saint-étienne / entonces pues habla más o menos como siempre ha hablado (...)”. / “(...)verá y entonces eh / (h) / a veces bueno beh puede que yo pronuncie unas palabras eh de una manera eh diferente porque:: // a la que la hubiese pronunciado antes / por el hecho de de hablar”. / (...) “Bueno a lo mejor un acento diferente entonces eh y como / como vivo en España ella me dice eh / a veces tú hablas con un acento español”.]

- Entrevista nº 11, turnos de palabra 829 M, 831 M y 833 M: “Oui / et moi ma famille m’a m’a dit monique tu parfois tu parles avec un accent / espaGNOL”. / “Ah oui ! / ah oui oui oui on m’a dit ça”. / “On m’a dit **qu’**ave(c) un accent espagnol / des tournures // que parfois i(ls) ont du mal à comprend(re)”. / Turnos de palabra desde 1538 M hasta 1544 M: “Oui / un accent chantant”. (...) “Non ma famille m’l’a dit”. (...) “Ma famille des amis / je n’ai plus l’accent breton par exemple”. (...) “Je chante beaucoup plus”.

[“Sí / y yo mi familia me me ha dicho monique tú a veces tú hablas con un acento / español”. / “¡Ah sí! / ah sí sí sí me lo han dicho”. / “Me han dicho que con un acento español / unos giros // que a veces les cuesta entender”. / “Sí / un acento cantarín”. (...) “No mi familia me lo ha dicho”. (...) “Mi familia unos amigos / ya no tengo el acento bretón por ejemplo”. (...) “Soy mucho más cantarina”.]

Según estos dos ejemplos, el hecho de que los franceses viviendo en Francia noten ‘un acento español’ en algunos de los entrevistados parece apuntar a que el acento de estas personas haya cambiado. En este sentido, los cambios pueden haberse producido por una parte en la articulación de las vocales, cuya pronunciación en español es más abierta que en francés. Por ejemplo, en una persona del norte - y la entrevistada 11 es bretona - el grado de apertura de la ‘o’ puede haber cambiado y aparentarse más ahora a una pronunciación meridional francesa. Su familia nota una diferencia y concluye, ya que vive en España, que habla con un acento español. Por otra parte, el hecho de que en español todas las vocales se pronuncien, también puede haber afectado la pronunciación de las palabras en francés a nivel general.⁴⁴

Por nuestra parte, no hemos comprobado esta posible pérdida del acento nativo de su región de origen en la persona 8 durante la entrevista. En el caso de la persona 11, no obstante, la situación es diferente ya que, en lo que se refiere a la pronunciación, hemos observado que llegaba a articular de manera diferente ciertos fonemas. De hecho, hemos notado en el habla de esta persona una modificación de la pronunciación del fonema consonántico [z], pronunciado [s] con relativa frecuencia. Veamos los siguientes ejemplos:

⁴⁴ Recordamos por ejemplo a antiguos compañeros de trabajo - cuando trabajábamos en la red de las Alianzas Francesas en España -, franceses del norte entre otros de París y sus cercanías, que ya no decían ‘maint’nant’ sino ‘maintEnant’. También a veces vocalizaban la ‘e’ muda final en sustantivos o adjetivos, mientras los franceses del norte no la suelen pronunciar.

- Entrevista nº 11, turno de palabra 757 M: “(...) **je dissais** à robert (...)”.
[“(...) le decía a robert (...)”.]

→ De la misma manera la entrevistada dijo, en el turno de palabra 108 M: “**Ils se dissent également *primos hermanos*”. [“Igualmente se dicen primos hermanos”.]**

- Entrevista nº 11, turno de palabra 761 M: “(...) les tournures de **phraSSes**”.
[“(...) los giros”.]

- Entrevista nº 11, turno de palabra 863 M: “(...) j’étais **HEUreuSSe**”.
[“(...) era feliz”.]

→ ‘**HEUreuSSe**’ se repite a continuación en el turno de palabra 865 M y más adelante en el 1484 M: “Et elle est plus **heureuse** là-bas”. [“Y ahí ella es más feliz”.]

- Entrevista nº 11, turno de palabra 997 M: “(...) i(l) me faut **autre choSSe!**”.
[“(...) ¡necesito otra cosa!”.]

→ ‘**CHOSSES**’ o ‘**choSSes**’ igualmente aparece en los turnos de palabra 875 M, 951 M, 1328 M y 1488 M.

- Entrevista nº 11, turno de palabra 1089 M: “(...) dans l’ambiance **françaisse**”.
[“(...) en el ambiente francés”.]

→ ‘**Françaisse**’ también figura en el turno de palabra 1346 M.

- Entrevista nº 11, turno de palabra 1466 M: “(...) des tournures **bissarres** (...)”.
[“(...) unos giros raros (...)”.]

- Entrevista nº 11, turno de palabra 1558 M: “(...) **et ça me vient des expressions ANDalouSSes en plus**”.

[“(...) y me salen expresiones andaluzas además”.]

→ La entrevistada también dice ‘**Andaloussie**’ (‘Andalucía’) en los turnos de palabra 1566 M y 1570 M.

Como vemos, esta modificación de la pronunciación del sonido [z] en francés se observa particularmente en los siguientes vocablos: ‘(je) disais’ / ‘phrase(s)’ / ‘heureuse’ / ‘chose(s)’ / ‘française’ / ‘bizarre’ / ‘andalouse’ y ‘Andalousie’, respectivamente pronunciados: ‘(je) dissais’ / ‘phrasse(s)’ / ‘heureuse’ / ‘chosses(s)’ / ‘françaisse’ / ‘bissarre’ / ‘andalouse’ y ‘Andaloussie’.

Sin embargo, hemos notado que estas variaciones fónicas no son permanentes en todas las palabras citadas, ya que en otros turnos de palabra, la persona 11 todavía pronunció correctamente varios de estos términos. De esta manera, mientras ‘phrase(s)’, ‘heureuse’, ‘bizarre’, ‘andalouse’ y ‘Andalousie’ - que sólo aparecen en total en ocho turnos de palabra en la entrevista nº 11 - siempre están mal articulados, ‘(je) disais’, ‘chose(s)’, y ‘française’, que se repiten con más frecuencia en el corpus, se pronuncian más veces correctamente que incorrectamente a nivel de toda la entrevista.⁴⁵ Por lo tanto la interferencia fonética, que lleva a una modificación o adaptación de la pronunciación del fonema [z] en francés, no se produce sistemáticamente en el discurso de la persona 11 y esta variación fonética sólo puede considerarse como parcial.

⁴⁵ En este sentido, la persona 11 pronuncia mucho más frecuentemente la palabra ‘chose(s)’ correctamente, que incorrectamente: [ʃoz] figura en catorce turnos de palabra (116 M, 156 M, 469 M, 551 M, 587 M, 651 M, 703 M, 879 M, 919 M, 1318 M, 1414 M, 1448 M, 1500 M y 1590 M), mientras [ʃos] sólo aparece en cinco turnos de palabra anteriormente citados (875 M, 951 M, 997 M, 1328 M y 1488 M). Del mismo modo, las formas ‘disais’ (259 M, 597 M y 1402 M), ‘disait’ (743 M), ‘disent’ (1001 M y 1530 M), ‘disant’ (1011 M) y ‘disons’ (221 M, 231 M, 749 M, 979 M, 1109 M, 1157 M, 1222 M, 1232 M, 1276 M, 1308 M, 1402 M y 1510 M) se articulan siempre correctamente, salvo en los turnos de palabra 108 M (dissent) y 757 M (‘dissais’).

Finalmente, ‘française’ casi siempre se pronuncia correctamente (427 M, 501 M, 571 M, 585 M, 597 M, 765 M, 1001 M, 1039 M, 1045 M, 1075 M, 1093 M, 1222 M, 1250 M, 1288 M, 1292 M, 1294 M, 1302 M, 1330 M, 1340 M y 1556 M), a excepción de los turnos de palabra 1089 M y 1346 M (‘françaisse’) anteriormente citados.

En la misma línea, hemos observado otra modificación fonética en la producción discursiva de la entrevistada 11, que consiste en sustituir con cierta frecuencia el sonido [eks] por el sonido [ɛs]. Esta modificación se nota particularmente en el verbo ‘(s’)exprimer’, pronunciado ‘(s’)esprimer’. Veamos por ejemplo:

- Entrevista nº 11, turno de palabra 449 M: “(...) **esprimer** des sentiments”.
[“(...) expresar sentimientos”.]

No obstante, cabe señalar que igualmente se trata de una modificación parcial, ya que a nivel de toda la entrevista la pronunciación incorrecta del término alterna con la correcta.⁴⁶

Por otra parte, en cuanto a una posible entonación española hablando en francés, no hemos observado cambios significativos en los entrevistados, salvo en el caso de la persona 10.⁴⁷ En efecto y a diferencia de las demás, en esta persona la entonación española se nota claramente y repetidamente a lo largo de la entrevista. Véanse los siguientes turnos de palabra:

- Entrevista nº 10, turno de palabra 85 F: “Bon! j’avais appris⁴⁸ à l’école (...)”. / Turno de palabra 225 F: “Ah non française!”. / Turno de palabra 427 F: “Ah non! c’est différent! / c’est différent!”. / Turno de palabra 857 F: “Ça fait longtemps!”. / Turno de palabra 917 F: “Bon mais pas tout l’temps hein!”. / Turno de palabra 1045 F: “Avant j’ parlais plus!”.

⁴⁶ De esta manera, la sustitución del sonido [eks] por [ɛs] - ‘(s’)esprimer’ - se produce en siete turnos de palabra (445 M, 449 M, 451 M, 453 M, 465 M, 469 M y 493 M), mientras la pronunciación correcta - ‘(s’)exprimer’ - se encuentra igualmente en siete turnos de palabra (451 M, 509 M, 513 M, 711 M, 1075 M, 1083 M y 1368 M).

Las dos formas alternan hasta en el mismo turno de palabra. Véase, por ejemplo, el turno 451 M: “Pasque j’ai p(eu)t-êt(r)e appris à **esprimer** / z’ai peut-êt(r)e appris non J’AI appris à exprimer mes sentiments en espagnol”. [“Quizá porque aprendí a expresar / quizá aprendí no yo aprendí a expresar mis sentimientos en español”.]

⁴⁷ En las demás personas no se nota una entonación diferente en francés, salvo en algunos casos puntuales y aislados (véase por ejemplo la persona 1, turno de palabra 66 E y la persona 11, turno 513 M).

⁴⁸ Recordamos que según nuestras convenciones de transcripción de las entrevistas - que figuran en los Anexos - un subrayado continuo indica en el discurso del entrevistado una entonación española hablando en francés.

[“¡Bueno! había aprendido en la escuela (...)”. / “¡Ah no francesa!”. / “¡Ah no! ¡es diferente! / ¡es diferente!”. / “¡Hace tiempo!”. / “Bueno ¡pero no siempre eh!”. / “¡Antes hablaba más!”.]

El hecho de que esta entonación diferente sólo se note realmente en uno de los entrevistados podría llevarnos a pensar que en el caso de la fonología - al igual que hemos podido observarlo para el léxico y la morfosintaxis -, el fenómeno de la atrición igualmente parece selectivo, o sea, que no afectaría de la misma manera a unas personas que a otras encontrándose en situaciones parecidas.

Otro fenómeno observado esta vez en el caso de la persona 4 parece corroborar la misma idea. En efecto, esta entrevistada es la única persona presentando una modificación parcial de la entonación en sus ‘pausas llenas’ (del inglés, *‘filled pauses’*), en especial las pausas del tipo *euh*. En este sentido, hemos notado que esta persona para reflejar su indecisión o su reflexión articula con cierta frecuencia una ‘e’ muy abierta (transcrita con los signos ‘é’ o ‘è’ en la entrevista) con entonación española. En este caso, se trata de una modificación parcial, ya que los sonidos ‘e’, ‘é’ y ‘è’ van alternando durante los intercambios verbales y no se llega por lo tanto a una sustitución de un sonido por otro. En definitiva, en la producción discursiva de la persona 4, ‘e’ (por *euh*) sigue articulado con su pronunciación francesa habitual, mientras también se encuentra pronunciado con cierta frecuencia ‘é’ o ‘è’, hasta en un mismo turno de palabra. Veamos estos ejemplos más significativos:

- Entrevista nº 4, turno de palabra 242 CH: “(...) e:⁴⁹ / pendant // longtemps / jusqu’à ce de la mort de ma mère / c’était en quatre-vingt // -deux j’sais pas comme ça j’m souviens plus bien è nous y allions **à peu près tous les quatre ans**”. / Turno de palabra 480 CH: “Je n’réagis / pas encore comment / comme e na: // une espagnole j’ai une indépendance d’esprit e: / que n’ont pas les espagnols”.

[“(...) eh: / durante // (mucho) tiempo / hasta lo de la muerte de mi madre / fue en el ochenta // y dos no sé algo así ya no recuerdo bien è íbamos allí mas o menos cada cuatro años”. /

⁴⁹ Para una mejor visualización, hemos subrayado los signos de transcripción ‘e’, ‘é’ y ‘è’.

“Aún no reacciono / cómo / como eh na: // una española tengo un espíritu independiente eh: / que no tienen los españoles”.]

→ En estos dos turnos de palabra, la persona 4 sigue pronunciando ‘e’ (por *euh*) con entonación francesa. No obstante, también cabe notar que en el turno de palabra 242 CH, la pronunciación correcta, ‘e’, alterna con ‘è’.

- Entrevista nº 4, turno de palabra 142 CH: “Y el / é / le père surtout et la mère les deux les deux étaient très // très **chauvinistes** et alors on parlait français! (...)”. / Turno de palabra 160 CH: “(...) é / e par exemple nous commençons une phrase en fran / en français (...)”. / Turnos de palabra 220 CH y 222 CH: “(...) é: / cè celle-là e c’est à peine si j’lui ai parlé français”. / “Oui à c’moment là é j’commençais à / à à donner ma démission”.

[“y el / é / el padre sobre todo y la madre los dos los dos eran muy // muy chauvinistas y entonces ¡hablábamos francés! (...)”. / “(...) é / eh por ejemplo empezamos una frase en fran / en francés (...)”. / “(...) é: / és ésa eh apenas le hablé en francés”. / “Sí en aquel momento é empezaba a / a a renunciar”.]

→ Como vemos, ‘e’ está pronunciado ‘é’. Además, ‘e’ y ‘é’ también alternan en los turnos de palabra 160 CH y 220 CH.

- Entrevista nº 4, turnos de palabra 28 CH: “Alors c’que j’ai appris ici e à **manier** tout au moins / j’les⁵⁰ connaissais pe(u)t-être mais / è / j’les **manie** e / en espagnol alors je // je les traduis e peut-être très maladroitement”. / Turno de palabra 715 CH: “Mais quand on a fini ça è”. / Turno de palabra 733 CH: “(...) ça ça ça m c’est un choc / c’est c’est une sorte è il y a une inadaptation e // au début”. / Turno de palabra 769 CH: “Et alors dans les / les plaidoiries qu’il avait è è **ils lui v(e)naient les les mots** en français”.

[“Entonces lo que aquí he aprendido eh a manejar al menos / a lo mejor las conocía pero / è / las manejo eh / en español entonces yo // las traduzco eh quizás muy torpemente”. / “Pero cuando hemos terminado con esto è”. / “(...) esto esto esto me es un choque / es es un tipo

⁵⁰ La entrevistada se refiere a las palabras técnicas (‘les mots techniques’).

(de) è hay una inadaptación e // al principio”. / “Y entonces en los / los alegatos que tenía è è las las palabras le venían en francés”.]

→ Como vemos, ‘e’ está pronunciado ‘è’, articulando una ‘e’ muy abierta. Y de nuevo, ‘e’ y ‘è’ también alternan en los turnos de palabra 28 CH y 733 CH.

De estas diferentes observaciones se puede deducir que la acentuación y la pronunciación parecen haber cambiado en algunos de nuestros entrevistados y que de manera más general la estructura rítmico-melódica de la lengua puede estar afectada. En este sentido, lo que los familiares de la persona 11 parecen percibir como ‘un acento cantarín’⁵¹ podría deberse a una transferencia de las marcas prosódicas del español al francés, así como a una modificación de la entonación. El francés, por ejemplo, es una lengua oxítona, en la que el grupo rítmico sigue un movimiento ascendente y descendente que siempre acaba en una sílaba acentuada. No es el caso del español que tiene otro ritmo, debido al hecho de que la acentuación no es sólo de intensidad, sino también de tipo léxico. Estas diferencias entre las dos lenguas podrían provocar una modificación de la melodía y la entonación francesa, lo que daría al habla de algunos de estos antiguos expatriados que hemos entrevistado ‘un acento diferente’.

Por estos diferentes motivos, puede que los esquemas de entonación y en general la acentuación se hayan adaptado a la otra lengua y resulten ser por lo tanto diferentes contrastándolos con los de la lengua materna. Siguiendo esta idea, es posible que nuestros interlocutores cometen - sin darse cuenta de ello - unas interferencias fónicas, o sea, que en un vocablo el acento se encuentre desplazado, comparándolo con el esquema de acentuación francés, y siga en realidad las reglas de acentuación españolas. Podemos dar unos ejemplos de desplazamiento del acento de intensidad:

⁵¹ véase el turno de palabra 1538 M anteriormente citado: “Oui / un accent chantant”. [“Sí / un acento cantarín”.]

- Entrevista nº 11, turno de palabra 819 M: “(...) en partie / l’**é**VOlution⁵² / je n’ai pas suivi l’évolution du français”.

[“(...) en parte / la evolución / no he seguido la evolución del francés”.]

→ En el mismo turno de palabra encontramos conjuntamente la acentuación incorrecta y la otra correcta del mismo vocablo. Además, la palabra ‘évolution’ se encuentra de nuevo en el turno de palabra 857 M y está correctamente acentuada.

- Entrevista nº 11, turno de palabra 979 M: “Hors de mon pays d’ori**G**ine disons (...)”.

[“Fuera de mi país de origen (que) digamos (...)”.]

→ Es interesante observar, no obstante, que la persona 11 acentúa correctamente la palabra ‘origine’ en otro turno de palabra (véase el turno 403 M).

Esta acentuación básica, involuntariamente modificada, aunque pueda parecerse a una acentuación expresiva se corresponde más bien con una reproducción calcada de la acentuación española. Además, hemos notado que este fenómeno ocurre con especial frecuencia cuando nuestros interlocutores se refieren a nombres de nacionalidades, países o regiones. En estos casos, la persona pronuncia la palabra en su idioma materno de una manera muy parecida a la que la pronunciaría en la otra lengua. Se encuentran varios ejemplos en el discurso de la persona 11:

- Entrevista nº 11, turnos de palabra 513 M, 829 M, 1428 M y 1608 M: “L’**espaGNOL** s’exprime par les gestes (...)” / “(...) tu parles avec un accent / **espaGNOL**” / “(...) j’essaie d’**la traduire à l’espaGNOL** (...)” / “(...) l’**espaGNOL** i(l) parle vite”.

[“El español se expresa con gestos (...)” / “(...) hablas con un acento / español” / “(...) intento traducirla al español (...)” / “(...) el español habla rápido”.]

⁵² Recordamos que según nuestras convenciones de transcripción de las entrevistas - que figuran en los Anexos - un vocablo o parte de un vocablo escrito en mayúsculas indica un acento de intensidad o de insistencia especial.

- Entrevista nº 11, turnos de palabra 721 M y 1512 M: “(...) parce que je voulais pas non plus / parler franÇAIS (...)”. / “ Bon je parlais franÇAIS si”.
[“(...) porque tampoco quería / hablar francés (...)”. / “Bueno hablaba francés si”.]
- Entrevista nº 11, turno de palabra 977 M: “(...) j’peux pas dire que je connais profondément la FRANce (...)”.
[“(...) no puedo decir que conozca profundamente francia (...)”.]
- Entrevista nº 11, turnos de palabra 1017 M y 1558 M: “(...) de mes amis ANdalous”. / “(...) **et ça me vient des expressions ANdalouSSes en plus**”.
[“(...) de mis amigos andaluces”. / “(...) y me salen expresiones andaluzas además”.]

Cabe señalar no obstante que esta acentuación diferente de los nombres propios de tipo geográfico o de nacionalidades no ocurre en todos los casos, ya que la persona 11 todavía los acentúa correctamente en la gran mayoría de los turnos de palabra en los que los usa.⁵³ Además, tampoco se trata de un fenómeno específico limitado a esta entrevistada y esta acentuación modificada también se encuentra en otros interlocutores. En este sentido, igualmente la hemos podido observar en especial en las personas 1 y 2 y en menor medida en las personas 3 y 8, o sea, en casi la mitad de nuestros entrevistados.⁵⁴

⁵³ Por ejemplo, en el caso del vocablo ‘espagnol’, la entrevistada lo acentúa correctamente en ciento tres turnos de palabra - según hemos contado -, mientras sólo modifica la acentuación de esta palabra en los cuatro casos que hemos citado. De la misma manera, el vocablo ‘français(e)’ está acentuado correctamente en ciento ocho turnos de palabra e incorrectamente acentuado en los dos casos citados anteriormente. ‘France’, por su parte, está acentuado correctamente en veintinueve turnos de palabra e incorrectamente acentuado en uno, ya citado. No obstante, ‘andalous(es)’ y ‘Andalousie’ nunca están pronunciados, ni acentuados correctamente.

⁵⁴ Al igual que en el caso de la persona 11, se puede afirmar que esta acentuación incorrecta se limita a pocos casos, ya que en la mayoría de los turnos de palabra las personas 1, 2, 3 y 8 aún acentúan correctamente las palabras de tipo geográfico o de nacionalidades. En el caso de la persona 1, los ejemplos de acentuación incorrecta se refieren a la palabra ‘espaGNOL’ y se encuentran en los turnos de palabra 136 E, 234 E, 281 E y 298 E. En cuanto a la persona 2, la acentuación incorrecta se refiere al mismo vocablo y ocurre en los turnos 274 MA y 376 MA. También ocurre en el turno de palabra 16 MA, en el caso de la palabra ‘FRANce’ y en el turno 490 MA, con ‘franÇAIS’. La persona 3, por su parte, acentúa incorrectamente el vocablo ‘espaGNOL’ sucesivamente en dos ocasiones, en el turno 37 E, y finalmente, la persona 8 sólo lo acentúa incorrectamente una vez, en el turno de palabra 788 D.

De la misma manera, cabe subrayar que en todos estos ejemplos la acentuación incorrecta se limita a casos puntuales - ya que la mayoría de las veces las personas siguen acentuando correctamente este tipo de vocablos - y que por lo tanto, esta modificación fónica sólo se puede considerar como parcial. En este sentido, se podría hablar de cierta fluctuación o vacilación entre los rasgos fónicos de la lengua materna y los de la segunda lengua, con producciones fónicas y/o prosódicas de tipo intermediario, es decir, presentando ocasionalmente los rasgos fónicos de la L2 y conservando con más frecuencia los rasgos de la L1.

Finalmente es posible que en algunos entrevistados, la dificultad que experimenten para expresar con normalidad un contenido discursivo en su lengua materna, se materialice en cierta dificultad para pronunciar algunos vocablos en francés. Podemos dar los siguientes ejemplos de tropiezos:

- Entrevista nº 4, turnos de palabra 503 CH y 505 CH: “(...) il y avait un énorme décalage entre / e / ma génération française et la génération e / espagnole”. / “Les mentalités **ff** / total(e)ment **disti=n=distinctes=dis / différentes!**”.

[“(...) había un desfase enorme entre / eh / mi generación francesa y la generación eh / española”. / “Las mentalidades ff / totalmente disti=n=distinct=dis / ¡diferentes!”.]

→ La entrevistada no consigue pronunciar la palabra francesa ‘distinctes’, y diría con más facilidad el equivalente en español - ‘distintas’ -. Se da cuenta de ello y prefiere cambiar de vocablo recurriendo al sinónimo ‘différentes’ que, por cierto, la entrevistadora acaba de usar en el turno de palabra anterior (504 C: “Les mentalités étaient très différentes non?”. [“Las mentalidades eran muy diferentes ¿verdad?”])

- Entrevista nº 4, turnos de palabra 719 CH y 721 CH: “(...) c’est_une des choses qui m’manquent”. / “(...) d’être un peu coupée des de la **men** mentalité des / des français actuels”.

[“(...) es una de las cosas que echo en falta”. / “(...) estar un poco desvinculada de las de la men mentalidad de los / de los franceses actuales”.]

→ Como vemos, se produce el mismo tipo de problema un poco más adelante en la entrevista. La persona tropieza con la palabra ‘*mentalité*’ y empieza a pronunciarla como lo haría en español, ya que los dos vocablos se parecen mucho. Luego consigue pronunciar ‘*mentalité*’ correctamente, al igual que de hecho había pronunciado anteriormente esta palabra sin dificultad (véase el turno de palabra 505 CH, citado en el ejemplo anterior).

- Entrevista nº 11, turno de palabra 749 M: “Disons / **ma façali** / **la façalité d’expression** // est plus rapide e / en espagnol”.

[“Digamos (que) / mi fasali / mi fasalidad (por facilidad) de expresión // es más rápida eh / en español”.]

→ A veces también el intento resulta fallido y la persona sigue pronunciando incorrectamente la palabra (‘**façalité**’, en vez de ‘*facilité*’), aunque es capaz de pronunciarla correctamente en otros turnos de palabra (1232 M y 1272 M).

Como vemos, la producción oral de nuestros entrevistados muestra diferencias en la entonación y la pronunciación del francés, de manera general. Se observan variaciones a nivel fónico y fonológico que nos permiten opinar que en cierta medida la estructura rítmico-melódica de la lengua materna puede estar modificada y haberse adaptado parcialmente a la de la segunda lengua. No obstante, también conviene señalar nuevamente que no se trata de un fenómeno generalizado, ya que por una parte, estas variaciones no se observan en todas la personas - sino sólo más específicamente a nivel de ciertos entrevistados - y que por otra parte, la mayoría de estas variaciones tampoco suelen ser constantes en las personas que las producen. Para finalizar, cabe añadir que durante este trabajo de investigación no hemos profundizado en el estudio de las posibles modificaciones de la estructura rítmico-melódica de la lengua materna, esencialmente porque el público investigado se encontraba voluntariamente limitado a

once personas⁵⁵ y que, entre este número relativamente reducido de personas, no todas presentaban algún tipo de modificación rítmico-melódica.

En resumen, el análisis lingüístico del idioma hablado en nuestro corpus ha revelado variaciones a nivel léxico, morfosintáctico y fonológico, comparándolo con la norma nacional francesa. Por lo tanto, podemos afirmar que se han producido modificaciones en el habla de estos ‘franceses de España’ que hemos entrevistado y que estas variaciones pueden ser una manifestación de cierto nivel de atrición en su lengua materna. No obstante, también cabe subrayar que dichas modificaciones no parecen producirse de la misma manera entre los entrevistados y que consecuentemente no todos se verían igualmente afectados por la atrición. Consideremos ahora otro tipo de análisis del discurso, centrándonos más específicamente en las estrategias discursivas usadas por nuestros interlocutores para comunicarse en su idioma materno.

3. 3. Análisis de los comportamientos compensatorios de comunicación encontrados

En esta segunda parte del análisis del idioma hablado en el corpus frente a la norma nacional francesa, el análisis es más subjetivo, ya que se trata de considerar los recursos compensatorios utilizados por los entrevistados a la hora de hablar, o sea, las estrategias de comunicación usadas por estas personas para remediar una posible menor fluidez cuando tienen que comunicarse en su lengua materna.

⁵⁵ Recordamos - véase en especial el capítulo 2, apartado 2. 2. 2. - que tomamos la decisión de limitar el número de entrevistados a un grupo bastante restringido, siguiendo al respecto la opinión de A. BLANCHET y A. GOTMAN (1992, 2ª ed. 2007: 37 y 50) que aconsejan limitar el tamaño del corpus cuando la encuesta se realiza por entrevistas. En este sentido, - ya que nuestra encuesta se iba a realizar por entrevistas semidirigidas - decidimos limitar a once personas (inicialmente diez) nuestro grupo de entrevistados, considerándolo como una muestra representativa y suficiente para este estudio.

3. 3. 1. Función y tipos de recursos o comportamientos compensatorios

Los recursos o estrategias compensatorias parten de una situación de insuficiencia comunicativa y de la necesidad de recurrir a medios que faciliten la expresión del contenido discursivo en unas situaciones específicas. Karin VILAR SÁNCHEZ (1995a: 315) subraya su existencia cuando existe una dificultad comunicativa por parte del hablante e insiste en el carácter relativamente consciente de su producción.⁵⁶ R. W. ANDERSEN (en R. D. LAMBERT y B. F. FREED, 1982: 100), por su parte, habla de hacer frente a una situación de laguna lingüística en la que la pregunta básicamente planteada es: “¿*Qué haces cuando no puedes hacer lo que deberías hacer - lingüísticamente (hablando)?*”⁵⁷ En este sentido, y como lo confirma K. VILAR SÁNCHEZ, la función de los recursos compensatorios de comunicación es eminentemente práctica, ya que “*se trata, en definitiva, de un plan de combate que sirve para resolver una situación lingüísticamente problemática*”. (K. VILAR SÁNCHEZ, 1995a: 316.)

K. VILAR SÁNCHEZ (1995a: 316) también distingue entre varios tipos de comportamientos compensatorios más o menos conscientes, entre los cuales los más conscientes serían los comportamientos cooperativos⁵⁸, el cambio de lengua y los recursos paralingüísticos⁵⁹, mientras los menos conscientes se manifestarían en la

⁵⁶ Nos referimos en particular a la siguiente cita: “*El estímulo para la iniciación de este proceso estriba en la percepción consciente de alguna dificultad comunicativa por parte del hablante, es decir, el reconocimiento de su insuficiencia lingüística para conseguir su propósito de comunicación*”. (VILAR SÁNCHEZ, 1995a: 315.)

No obstante, esta autora matiza el carácter realmente consciente de este comportamiento al añadir un poco más adelante: “*(...) es muy probable que haya una gran diferencia entre los distintos individuos, en lo que al grado de concienciación de sus operaciones mentales se refiere*”. (VILAR SÁNCHEZ, 1995a: 315-316.)

⁵⁷ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*What do you do when you can't do what you should do—linguistically?*” (ANDERSEN, en LAMBERT y FREED, 1982: 100.)

⁵⁸ Incluyen la formulación de una pregunta directa o indirecta del hablante al interlocutor por la palabra o la expresión que le falta, o por su forma, así como la petición por confirmación o repetición de lo dicho (véase K. VILAR SÁNCHEZ, 1995a: 324).

⁵⁹ Se refiere a los comportamientos no verbales (como son los gestos o los sonidos) que contribuyen a mantener la comunicación (véase K. VILAR SÁNCHEZ, 1995a: 323 y 346).

aproximación semántica, la traducción literal, los extranjerismos⁶⁰ y la creación de palabras nuevas.

Por nuestra parte y como hemos podido comprobar en el apartado 3. 2. referente al análisis lingüístico de los datos obtenidos, compartimos la opinión de que las variaciones lingüísticas que implican una creación de vocablo nuevo pueden conllevar un menor grado de concienciación por parte del hablante. Por otra parte, en lo que se refiere al cambio de lengua, opinamos que su uso puede ser tanto consciente como inconsciente, y que puede tener un carácter inconsciente en particular cuando se recurre en el discurso a expresiones exclamativas o interjecciones y/o a conectores de la otra lengua, como vamos a comentar a continuación. Finalmente, otros recursos como la simplificación general del discurso y el uso de estrategias de evitación o evasión (del inglés, ‘*avoidance strategies*’)⁶¹ - también evocados por K. VILAR SÁNCHEZ - igualmente se deben de considerar como comportamientos compensatorios de comunicación.

En este sentido, después de haber estudiado anteriormente las variaciones lingüísticas presentes en la expresión del contenido discursivo de nuestros entrevistados, hemos decidido centrarnos ahora en el cambio de lengua, los comportamientos cooperativos y las posibles simplificaciones, como principales representantes de los recursos compensatorios de comunicación existentes. Consideramos que, a nivel de nuestro corpus, el uso de este tipo de comportamientos puede ser revelador de la atrición entre los entrevistados.

⁶⁰ Según K. VILAR SÁNCHEZ (1995a: 337), “*se trata de la creación de palabras no existentes en L2, y es el resultado de la adaptación de la morfología y/o fonología de L2 a voces de L1*”.

⁶¹ Véase en particular el apartado 3. 3. 3..

3. 3. 2. El cambio de lengua o code-switching como una manifestación de la atrición

Como comentamos anteriormente⁶², el cambio de lengua es una de las características más llamativas del ‘habla bilingüe’ o ‘discurso bilingüe’. Según la definición de J. J. GUMPERZ (1982: 59) citada en el capítulo1 - apartado 1. 3. 5. -, el ‘code-switching’ se caracteriza por una mezcla de dos o más lenguas usadas entre interlocutores bilingües o plurilingües que, comunicando entre ellos, recurren a trozos de discurso pertenecientes a sistemas lingüísticos diferentes. Esta mezcla de lenguas puede ser voluntaria o involuntaria - y por lo tanto inconsciente - según el contexto y las personas involucradas en el acto comunicativo.

Varios términos, como los de ‘alternancia códica’ o ‘alternancia de códigos’, ‘cambio de código’, ‘alternancia de lenguas’, ‘lenguas mezcladas’ o ‘cambio de lengua’, se refieren a este mismo fenómeno originalmente denominado ‘code-switching’. Por nuestra parte, hemos decidido usar indistintamente el vocablo inglés sin traducir - ‘code-switching’ - o su traducción al español por ‘cambio de lengua’.

En cuanto a sus manifestaciones, el cambio de lengua puede alternar frases seguidas en los dos (o más) idiomas compartidos por los hablantes. En este sentido, puede ser extra-frase y también intra-frase⁶³, y se puede producir entre dos actos de habla o dentro de un solo acto de habla. L. DABÈNE (1994: 94-95) especifica además que el cambio de lengua intra-acto de habla puede integrar un tipo de alternancia segmentaria (el principio de la oración está formulado en una lengua y el final en otra) o unitaria (la oración está formulada en el mismo idioma e integra un ítem de la otra lengua). Cuando la alternancia es unitaria, igualmente se puede dividir en dos diferentes tipos llamados ‘inciso’ (la alternancia es sintácticamente integrada y se asemeja a un

⁶² Véase el apartado 1. 3. 5. en el capítulo 1.

⁶³ Comentamos anteriormente el carácter externo o interno de los cambios de lengua. Véase al respecto el apartado 1. 3. 5. del capítulo 1. Además, de manera general, nuestros comentarios siguen las detalladas explicaciones ofrecidas por J. F. HAMERS y M. H. A. BLANC (1989 / 2ª ed. rev. 2000, reed. 2005: 258-272) sobre este tema.

préstamo, aunque difiere en su uso que suele ser consciente y voluntario) e ‘inserto’ (se refiere en general a la alternancia de expresiones exclamativas en la otra lengua).

L. DABÈNE (1994: 95) añade igualmente que “*el cambio de lengua ofrece a la persona bilingüe una serie de posibilidades variadas*”⁶⁴ que van, por ejemplo, desde la ruptura discursiva, la inserción de una cita o el cambio a otro registro de discurso, hasta el uso de estrategias discursivas, como pueden serlo un efecto de insistencia voluntario o la búsqueda de un término más adecuado según el contexto. En este caso, esta autora se refiere a una situación de “*cambio de lengua por competencia*”, según la definición aportada por J. HAMERS y M. BLANC (1983: 445-446). Estos dos autores definen además otro tipo de ‘code-switching’ llamado “*cambio de lengua por incompetencia*” (J. HAMERS y M. BLANC, 1983: 445-446).⁶⁵

En lo que se refiere a nuestro estudio de los posibles comportamientos compensatorios de comunicación encontrados en nuestro corpus, esta segunda categoría de cambio de lengua - igualmente comentada y llamada por L. DABÈNE (1994: 96) “*cambio de lengua por complementariedad*” - nos interesa particularmente, ya que le permite a una persona compensar sus lagunas en una lengua recurriendo a otra.

Como vemos, el uso del ‘code-switching’ en sus diferentes modalidades ofrece diversas posibilidades comunicativas al hablante bilingüe. Al analizar nuestro corpus, nos hemos dado cuenta de que la mayoría de los entrevistados tenían presentes estas posibilidades y admitían recurrir al ‘code-switching’ como recurso comunicativo. De hecho, una de las preguntas que formulamos durante las entrevistas se refería a la actitud o estrategia discursiva de nuestro público en un entorno formado únicamente por francófonos, o al contrario integrando a personas francófonas e hispanohablantes.⁶⁶

⁶⁴ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “(...) *l’alternance codique offre au sujet bilingue toute une série de possibilités*”. (DABÈNE, 1994: 95.)

⁶⁵ Comentamos anteriormente esta segunda categoría de cambio de lengua. Véase en particular el apartado 2. 1. 2. en el capítulo 2, así como el apartado 1. 3. 5. del capítulo 1.

⁶⁶ La pregunta exacta era: “Votre attitude est-elle la même quand vous parlez avec des français seulement francophones ou avec des français hispanophones?” (“¿Opina que su actitud es la misma al hablar con franceses únicamente francófonos o con franceses también hispanohablantes?”) - Para más aclaraciones,

Ocho de las once personas que entrevistamos contestaron que tenían una actitud diferente según la situación monolingüe o bilingüe y también admitieron mezclar las dos lenguas al hablar con personas bilingües en francés y en español. Veamos algunos ejemplos significativos de lo que ocurre:

- Entrevista nº 9, turno de palabra 52 D: “Et alors bon quand ou j’ai des quand des amis français viennent à la maison ben à c’moment-là bon on peut parler / en français bien souvent on commence une phrase en / en français on la termine en espagnol e c’est”. / Turnos de palabra 58 D, 60 D, 62 D y 66 D: “(...) bon de tous les amis que j’ai y a y a y a beaucoup de de franco-espagnols”. / “Et alors e // en réalité on ne parle e je crois ni bien une langue ni l’autre”. / “On mélange un p(e)tit peu”. / “(...) on passe d’une langue à l’autre / on passe d’une langue à l’autre”.

[“Y entonces bueno cuando o tengo cuando unos amigos franceses vienen a casa bueno en este momento bueno podemos hablar / en francés a menudo empezamos una frase en / en francés la terminamos en español eh es”. / “(...) bueno de todos los amigos que tengo hay hay hay muchos franco-españoles”. / “Y entonces eh // en realidad no hablamos eh creo bien ni una lengua ni otra”. / “Mezclamos un poquito”. / “(...) pasamos de una lengua a otra / pasamos de una lengua a otra”.]

- Entrevista nº 10, turnos de palabra 1071 F y 1073 F⁶⁷: “Quand on / s’retrouve des françaises on commence à parler en français”. / “Mais après e // **sans s’rend(re) compte** on con on continue en espagnol hein”.

[“Cuando nos / encontramos (entre) francesas empezamos a hablar en francés”. / “Pero después eh // sin dar(nos) cuenta se seguimos en español eh”.]

Según lo referido por estas personas, la mayoría de ellas alternan las dos lenguas al hablar entre bilingües e igualmente parece ser que no siempre sean conscientes y

véase la lista de las principales preguntas formuladas durante las entrevistas que figura en los Anexos, concretamente en la parte dedicada a las ‘preguntas específicas’.

⁶⁷ Turnos de palabra anteriormente citados íntegramente, en el apartado 3. 2. 2., por motivos diferentes.

capaces de saber en qué idioma están hablando. De hecho, una de las entrevistadas añade:

- Entrevista nº 4, turnos de palabra 170 CH y 174 CH⁶⁸: “C’est presque inconscient”. / “(...) ça n’a pas d’importance / le langage n’a pas d’importance”.
[“Es casi inconsciente”. / “(...) no tiene importancia / el lenguaje no tiene importancia”.]

De esta manera, lo importante sería lo que se dice, en su contenido, y no la lengua en la que se formulan los intercambios verbales. Sin embargo, también pueden ocurrir situaciones en las que resulte más fácil hablar un idioma que otro, lo cual provoca indirectamente otro tipo de cambio de lengua. Se puede llegar, en el caso que mencionamos ahora, a una situación en la que todos los interlocutores comparten una misma lengua materna y no obstante se expresan en otro idioma. Es lo que señala la persona 4, refiriéndose a una pareja de amigos franceses - concretamente la entrevistada 2 y su marido -, ya que se conocen entre ellos desde hace mucho tiempo.

- Entrevista nº 4, turnos de palabra desde 114 CH hasta 124 CH: “e avec elle je parle français / mais avec son mari j’ parle espagnol”. / “Pourtant il est français son mari”.⁶⁹ / “Il est français mais il est très hispanisé beaucoup plus qu’elle”. / “Et alors e / avec lui nous parlons nous parlons entre nous nous parlons espagnol”. / “Pasque l’espagnol **nous** vient plus facil(e)ment

⁶⁸ La persona 4 está hablando del mismo tema que los demás entrevistados que acabamos de citar y concretamente acaba de decir lo siguiente:

- **Entrevista nº 4, turnos de palabra 154 CH, 156 CH, 158 CH, 160 CH, 162 CH y 168 CH:** “(...) si elles m commencent en français e j’ continue en français puis on bifurque sur l’ espagnol sans nous sans **sans s’ rendre compte**”. / “Alors de temps en temps nous disons on pourrait parler une seule langue quand même! oh boh c’est pas facile”. / “On mélange on mélange”. / “(...) par exemple nous commençons une phrase en fran / en français il nous manque un mot / alors n / nous mettons le mot **espagneul** et alors ça continue”. / “On a branché sur l’ **espagneul** et on continue en **espagneul**”. / “C’est très curieux e è e / pasque nous même nous nous / **nouss** faisons la réflexion hum ce ce mélange de de langues et / qui qui ne nous gêne pas ça n’ nous gêne pas pour e / dire not(re) concept”.

[“(...) si ellas m empiezan en francés eh yo sigo en francés luego pasamos al español sin nos sin sin darnos cuenta”. / “Entonces de vez en cuando decimos podríamos hablar una sola lengua ¡vamos! Oh boh no es fácil”. / “Mezclamos mezclamos”. / “(...) por ejemplo empezamos una frase en fran / en francés nos falta una palabra / entonces m / metemos la palabra española y entonces sigue así”. / “Nos hemos orientado hacia el español y seguimos en español”. / “Es muy curioso eh e eh / porque (a) nosotras mismas / nos llama la atención mm esta esta mezcla de de lenguas y / que que no nos molesta no nos molesta para eh / decir nuestro concepto”.]

⁶⁹ Está subrayado el turno de palabra 117 de C, la entrevistadora.

avec nos deux accents / terribles mais”. / “Mais nous parlons espagnol avec lui avec elle non”.

[“eh con ella hablo francés / pero con su marido hablo español”. / “Sin embargo su marido es francés”. / “Es francés pero está muy hispanizado mucho más que ella”. / “Y entonces eh / con él hablamos hablamos entre nosotros hablamos español”. / “Porque el español nos viene más fácilmente con nuestros dos acentos / terribles pero”. / “Pero hablamos español con él con ella no”.]

Finalmente, como también lo ha explicado L. DABÈNE (1994: 96), otras personas reconocen mezclar las lenguas porque les permite ser más precisos al hablar y hacerse entender mejor. Por ejemplo:

- Entrevista nº 5, turnos de palabra 317 V, 319 V y 321 V: “(...) avec ev(e)lyne ou / ça peut m’arriver de / glisser un mot / e espagnol pour dire exactement quelques fois ça / oui oui / ça me ça arrive”. / “(...) pour dire exactement le mot approprié par exemple e (...) c’est plus facile de l’dire en espagnol pasqu’elle voit tout d’suite c’que c’est ou”. / “Et je sais qu’elle me comprend”.

[“(...) con evelyne o / se me puede ocurrir / decir una palabra / e española para decir exactamente a veces esto / sí sí / se me esto ocurre”. / “(...) para decir exactamente la palabra apropiada por ejemplo eh (...) es más fácil decirla en español porque ella ve en seguida lo que es o”. / “Y sé que me entiende”.]

- Entrevista nº 8, turnos de palabra 488 D, 490 D y 492 D⁷⁰: “On mélange oui oui oui mais hum / mais / pas par erreur / **sinon que** / lorsque tu parles plusieurs langues / e / tu / comment j’pourrais te dire / tu as toujours dans une langue un mot / qui exprime exactement c’que tu veux dire (...)”. / “(...) alors souvent / lorsque je suis avec cette amie e / hum / **nous utilisons le mot spécial qui va très bien dans/ dans** c’qu’on veut dire”. / Turno de palabra 512 D: “(...) j’ai une autre amie aussi / parfois on parle e on parle un p(e)tit peu espagnol et on case des mots français / aussi dedans”.

⁷⁰ Citamos anteriormente los turnos de palabra 490 D y 492 D, en el apartado 3. 2. 2., por otro motivo.

[“Mezclamos sí sí sí pero mm / pero / no por error / sino que / cuando hablas varias lenguas / eh / tú / cómo podría decirte / siempre tienes en un idioma una palabra / que expresa exactamente lo que quieres decir (...)”. / “(...) entonces a menudo / cuando estoy con esta amiga eh / mm / usamos la palabra especial que encaja muy bien en / en lo que queremos decir”. / “(...) también tengo a otra amiga / a veces hablamos eh hablamos un poquito (en) español y colocamos palabras francesas / también dentro”.]

Como acabamos de ver, la mayoría de las personas bilingües entrevistadas reconocen mezclar los dos idiomas en una situación de comunicación bilingüe y practican el cambio de lengua con alternancia unitaria de tipo inciso, así como el cambio de lengua con alternancia segmentaria.

No obstante, en este trabajo nos interesaba poder determinar en particular si estos mismos entrevistados eran capaces de desactivar al máximo su otra lengua en una situación de comunicación monolingüe.⁷¹ Recordamos que durante la realización de las entrevistas adoptamos una postura exolingüe y que los entrevistados no sabían con seguridad si la entrevistadora era bilingüe como ellos.⁷²

En consecuencia, en esta supuesta situación de comunicación monolingüe, los entrevistados procuraron usar únicamente la parte francesa de su repertorio lingüístico. De este modo, no recurrieron en general al cambio de lengua con alternancia segmentaria y procuraron no usar el cambio de lengua con alternancia unitaria. No obstante, en ciertos casos parece ser que las normas de comunicación monolingüe no siempre hayan sido respetadas y que en el discurso formulado por varias personas se haya podido evidenciar algún tipo de alternancia o que estos entrevistados hayan recurrido involuntariamente al ‘code-switching’. En este sentido, se pueden distinguir tres casos diferentes:

⁷¹ Comentamos anteriormente la situación de desactivación de una de las lenguas, según el contexto comunicativo en el que se encuentre la persona bilingüe. Véase el apartado 1. 3. 5. del capítulo 1 y en particular las explicaciones de F. GROSJEAN (en G. LÜDI, 1987: 118 y en J. L. NICOL, 2001: 2-7), ya citadas, sobre este tema.

⁷² Véanse nuestras aclaraciones al respecto en el capítulo 2, apartados 2. 2. 2. y 2. 2. 4..

➤ En un primer caso, la persona entrevistada subraya de varias maneras su capacidad de alternar las lenguas en el discurso. En su búsqueda de la palabra adecuada usa muletillas y busca esta palabra o expresión que no encuentra en un idioma, recurriendo a una puesta de relieve de la alternancia señalizada según la técnica del ‘balizado’⁷³, comentada en particular por Shana POPLACK (1988a: 25-26). En las entrevistas realizadas, hemos notado por ejemplo que la persona 11 usaba con bastante frecuencia esta técnica. Nos referimos en especial a las siguientes citas:

- Entrevista nº 11, turno de palabra 42 M: “J’ai toujours travaillé dans l’juridique comme comme secrétaire et comme e / comment on pourrait dire cela en français?⁷⁴ /// *encargada* / ”.

[“Siempre he trabajado en lo jurídico como como secretaria y como eh / ¿cómo se podría decir esto en francés? /// *encargada* / ”.]

- Entrevista nº 11, turno de palabra 217 M: “Ah c’est l’éducation **judéenne-chres** *cristiana* comme je dis non”.

[“Ah es la educación judeocris (con error) cristiana como digo no”.]

- Entrevista nº 11, turno de palabra 351 M: “Très ouvert très gai avec beaucoup de // oh je sais pas si on dit ça en français si / de charisme”.

[“Muy abierto muy alegre con mucho // oh no sé si esto se dice en francés sí / carisma”.]

- Entrevista nº 11, turno de palabra 409 M: “Pasque sa mère étant espagnole / son père étant français mais é / sa mère étant espagnole e // ayant vécu en espagne son père étant français / mais ayant // ayant / comment on dit ça *nacido*”.

[“Porque su madre siendo española / su padre siendo francés pero s / su madre siendo española eh // habiendo vivido en España su padre siendo francés / pero habiendo // habiendo / cómo se dice esto *nacido*”.]

⁷³ Del inglés ‘flagged’ y traducido al francés por ‘alternance balisée’ o ‘balisage’.

⁷⁴ Para una mejor visualización, un subrayado discontinuo indica las manifestaciones del balizado en estas citas.

- Entrevista nº 11, turno de palabra 507 M: “Je n’ai pas eu e // comment on dirait ça en français? impedimentos // je n’ai pas eu d’=tout au contraire!”.
[“Yo no tuve eh // ¿cómo se diría esto en francés? impedimentos // no tuve=¡muy al contrario!”.]
- Entrevista nº 11, turno de palabra 875 M: “(...) il m’a fait / comme on dirait en espagnol *todo(s) lo(s) papeles* il a représenté pour moi / tous les rôles”.
[“(…) me hizo / como diríamos en español todos los papeles representó para mí / todos los papeles”.]

→ En este último ejemplo, la entrevistada empieza diciendo directamente la expresión en español, para traducirla seguidamente al francés.

Como vemos en la mayoría de estos casos, el balizado precede al cambio de lengua y constituye un recurso por parte del interlocutor, para avisar de que va a recurrir al ‘code-switching’.⁷⁵ De esta manera, el balizado se justifica por la búsqueda de una palabra más adecuada en una lengua, usando puntualmente un elemento de otra lengua, puesto explícitamente de manifiesto. También le permite a la persona subrayar que procura mantener la integridad del contenido comunicativo en un mismo idioma - en este caso el francés -, al mismo tiempo que demuestra ser consciente de la alternancia a la que recurre.

Por otra parte, en este contexto, la técnica del balizado también puede deberse a la presión normativa que ejerce indirectamente la entrevistadora sobre el entrevistado y a la situación de barrera a un habla más natural, debido a la grabación de la entrevista.

- En un segundo caso, la persona entrevistada procura controlar sus enunciados monolingües y se corrige en cuanto identifica en su discurso el inicio de una alternancia. Por ejemplo:

⁷⁵ No obstante, la técnica del ‘balizado’ también puede incluirse dentro de los diferentes tipos de recursos cooperativos que comentamos en el apartado 3. 3. 3., y que denominan la pregunta directa o indirecta del hablante al interlocutor por la palabra o expresión que le falta, o por su forma.

- Entrevista nº 4, turnos de palabra 430 CH y 432 CH: “Et j’ai une amie ! / et qui e qui est / au début oh y a déjà no_sé! e presque no_sé <risa> / y a déjà j’sais pas combien / presque vingt ans que j’l’a connais (...)”.

[“¡Y tengo una amiga! / y que eh que es / al principio oh ya hace no_sé!⁷⁶ eh casi no_sé <risa> / ya hace no sé cuanto / casi veinte años que la conozco (...)”.]

→ La persona 4 se ríe porque recuerda que ya hemos hablado de las mezclas de lenguas y que ella ha afirmado que se trataba de un proceso casi inconsciente (véanse en particular los turnos de palabra 170 CH y 174 CH, anteriormente citados en este apartado). En este momento de la entrevista, se da cuenta de repente de que ha dicho algo en español y se corrige traduciéndolo al francés.

- En un tercer y último caso, el interlocutor usa interjecciones, palabras de apoyo al discurso o conectores pertenecientes a la otra lengua, sin ser consciente de ello. En lo que se refiere a las interjecciones, éstas no dependen estrictamente de la estructura sintáctica del enunciado y pueden aparecer en cualquier punto de la cadena hablada. No resultan por tanto difíciles de alternar y puede que por este motivo su uso sea más importante en el otro idioma. De hecho, hemos notado que nuestros entrevistados recurrían con bastante frecuencia a exclamaciones en español - o parecidas al español -, intercaladas en su discurso en francés. Podemos citar muchos ejemplos, entre ellos:

- Entrevista nº 4, turnos de palabra 595 CH y 597 CH: “C’est ça c’est ça / il me semble que c’est ça (par)cque ff”. / Turno de palabra 607 CH: “Bon! / e évidemment e / ff / quand je vais en france j’ai des contacts avec ma famille / alors / ils me considèrent e évidemment comme leur sœur (...)”.

[“Eso es eso es / me parece que es así (por)que ff”. / “¡Bueno! eh evidentemente eh / ff / cuando voy a francia tengo contactos con mi familia / entonces / evidentemente me consideran como su hermana (...)”.]

⁷⁶ En español, en el texto original.

→ La persona 4 usa con frecuencia la interjección española ‘ff’, véanse igualmente los turnos de palabra 112 CH, 188 CH, 194 CH, 198 CH, 228 CH, 254 CH, 284 CH, 296 CH, 493 CH, 495 CH, 503 CH, 505 CH, 551 CH, 663 CH, 681 CH y 709 CH. A veces también dice ‘pff’ (turnos de palabra 216 CH y 705 CH).

- Entrevista nº 7, turnos de palabra 456 V y 458 V: “Waf! / alors là non non ça passe pas hein! non non elle laisse rien passer du tout e(lle)! (...)”. / Turnos de palabra 508 V y 510 V: “(...) y a ff l’autre jour j’ai écrit un participe passé que je j’avais invenTÉ! / et j’ai dit / j’m’en suis rendue compte hein j’dis et vous voyez rien au tableau? / y a y a rien qui vous choque? Ajá mais j’ai fait j’ai fait une grosse faute hein / j’ai fait exprès”.

[“Waf! / entonces no no ¡no pasa eh! No no ¡ella no deja pasar nada! (...)”. / “(...) hay ff el otro día escribí un participio que yo ¡que me había inventado! / y dije / me di cuenta de ello eh digo ¿y ustedes no ven nada en la pizarra? / ¿no no hay nada que les llame la atención? / ajá pero he cometido he cometido un gran error eh / lo he hecho a propósito”.]

- Entrevista nº 8, turno de palabra 930 D: “(...) i(l) disait ay mon dieu! pardon!”.
[“(...) él decía ¡ay dios mío! ¡perdón!”.]

- Entrevista nº 10, turnos de palabra 557 F, 559 F y 561 F: “(...) ma grand-mère aussi elle adorait ça / bouf! / et il est arrivé un moment=un moment où elle pouvait plus tellement s’déplacer toute seule mais autrement elle elle a pris l’avion elle est v(e)nue nous voir ici / pou!_eh! ma grand-mère!”. / Turno de palabra 631 F: “Et ça fait longtemps qu’on s’voit pas! Rou!”. / Turnos de palabra 709 F y 711 F: “Moi aussi quand j’vais en france / quand j’vois qu’on s’couche à heuf heures et d(e)mi dix heures / orr! moi j’en suis ma=moi j’peux pas!”.

[“(...) a mi abuela también le encantaba / ¡buf! / y llegó el momento=el momento en el que ya no podía tanto desplazarse sola pero sino ella ella cogió el avión y vino a vernos aquí / ¡pu!_eh! ¡mi abuela!”. / “¡Y hace tiempo que no nos vemos! ¡Ru! / “Yo también cuando voy a francia / cuando veo que se acuestan a las nueve y media a las diez / ¡orr! a mí me pone en=¡yo no puedo!”.]

- Entrevista nº 11, turno de palabra 373 M: “**B**o non / on a commencé à vivre ensemble de mille neuf cent soixante-dix-neuf”. / Turno de palabra 591 M: “**B**o ici non plus / maintenant je e”. / Turno de palabra 813 M: “L’accord des temps l’accord des verbes e / **pf**”. / Turnos de palabra 1244 M y 1246 M: “**Ff** / j’m’inquiète pas beaucoup hein d’toutes façons / pour mon français (...)”. / Turno de palabra 1298 M: “Ah oui là! / **ff** / j’m dis zut ! ça **c’est pour dire la vérité** (...)”. / Turno de palabra 1358 M: “/ **Pf** / c’est difficile maint(e)nant de te trouver des / des mots des expressions / mais / ”.

[“**B**o no / empezamos a vivir juntos de mil novecientos setenta y nueve”. / “**B**o aquí tampoco / ahora yo eh”. / “La concordancia con los tiempos la concordancia con los verbos eh / **pf**”. / “**Ff** / no me preocupa mucho eh de todas maneras / por mi francés (...)”. / “¡Ah eso sí! / **ff** / me digo ¡jelines! eso es (o me pasa) por decir la verdad (...)”. / “/ **Pf** / me cuesta ahora encontrarte / palabras expresiones / pero / ”.]

Como vemos, las interjecciones españolas, o parecidas a las españolas, son numerosas. ‘Pff’ y ‘ff’ son de alguna manera el equivalente de ‘bof’, y ‘bo’ se parece a ‘bon’. ‘Waf’ y ‘bouf’ podrían reemplazar una interjección típicamente francesa como ‘oh là là’. Además, también notamos que de manera general la mayoría de las personas alternaban en su producción discursiva las interjecciones españolas y francesas. La persona 11, por ejemplo, recurre a ‘bo’ y a ‘bon’ y sigue usando ‘bon’ con mucha más frecuencia.⁷⁷ De la misma manera, y como hemos visto, la persona 4 usa muchas exclamaciones en español (en particular ‘ff’). No obstante, también recurre a ‘ben’ en varios casos.⁷⁸

En lo que se refiere a las palabras de apoyo al discurso, ocurre algo parecido, ya que este tipo de palabras en español también se insertan en el discurso en francés. Por ejemplo, en la entrevista nº 2, el marido - también francés - de la entrevistada, al llegar, nos dio la mano y dijo:

⁷⁷ En la entrevista nº 11, ‘bo’ sólo aparece en dos ocasiones (véanse los turnos de palabra 373 M y 591 M que acabamos de citar), mientras ‘bon’ aparece en cincuenta y nueve turnos de palabra.

⁷⁸ En la entrevista nº 4, ‘ben’ se encuentra en ocho turnos de palabra (30 CH, 346 CH, 360 CH, 368 CH, 412 CH, 468 CH, 537 CH y 599 CH) y ‘ff’ en dieciocho (citados anteriormente).

- Entrevista nº 2, turno de palabra 91: “**Bueno** enchanté bon travail”.
[“Bueno⁷⁹ encantado buen trabajo”.]

Del mismo modo, igualmente se encuentran palabras de apoyo al discurso en español en la entrevista nº 11. Por ejemplo:

- Entrevista nº 11, turnos de palabra 430 C, 431 M y 433 M: “Mais ses parents / i(ls) étaient français et?”⁸⁰ / “**No!** i(ls) é / **bueno** franco-espagnols”. / “I(ls) étaient franco-espagnols”.

[“Pero sus padres / ¿ellos eran franceses y?” / “¡No! ellos e / bueno franco-españoles”. / “Ellos eran franco-españoles”.]

→ La entrevistada nos está hablando de los padres de su nueva pareja y se equivoca en las nacionalidades de éstos. Al no entenderla bien, se lo hacemos repetir y le pedimos aclaraciones. Sus explicaciones, no obstante, resultan un tanto confusas.

De manera parecida, sin darse cuenta, la persona 10 también dice lo siguiente:

- Entrevista nº 10, turno de palabra 405 F: “(...) mes parents habitent dans un immeub(le) bon j’dis mes parents ou mon frère ou **eso** les gens b / i(ls) connaissent personne hein”.

[“(…) mis padres viven en un edificio bueno digo mis padres o mi hermano o eso la gente b / no conocen a nadie eh”.]

Finalmente, en la producción discursiva también se usan conectores pertenecientes a la otra lengua, de manera involuntaria. Veamos unos ejemplos significativos:

⁷⁹ En español, en el texto original.

⁸⁰ El turno de palabra subrayado, el 430, es de C., la entrevistadora.

- Entrevista nº 4, turno de palabra 142 CH: “Y **el** / **é** / le père surtout et la mère les deux les deux étaient très // très **chauvinistes** et alors on parlait français! (...)”. / Turno de palabra 148 CH: “Oui y a une dizaine d’années là nous nous sommes retrouvés **y** / j’ parle espagnol avec lui et français avec elle // ”.

[“y_e]⁸¹ / **é** / el padre sobre todo y la madre los dos los dos eran muy // muy chauvinistas y entonces ¡hablábamos francés! (...)”. / “Sí hace unos diez años nos hemos vuelto a encontrar **y** / hablo español con él y francés con ella // ”.]

- Entrevista nº 11, turno de palabra 593 M: “Exactement / pas d’ complications / mais je me suis jamais inquiétée **también** pourquoi? / pasque fallait qu’j’aïlle à mon consulat qui s’trouvait à cinq cents kilomètres pour voter”.

[“Exactamente / (así) no hay complicaciones / pero nunca me he preocupado **también** ¿por qué? / porque tenía que ir a mi consulado que se encontraba a quinientos kilómetros para votar”.]

- Entrevista nº 11, turno de palabra 1157 M: “Ah oui oui oui / oui / là vraiment quand // e bon à / ce **fut** à / *a raíz* de cette opération disons qu’e / **j’avais une très grande curiosité pour savoir** dans quelle langue je rêvais”.

[“Ah sí sí sí / sí / ahí (fue) realmente cuando // eh bueno a / fue a / a raíz de aquella operación digamos que e / tenía mucha curiosidad por saber en qué idioma yo soñaba”.]

- Entrevista nº 11, turnos de palabra 1260 M-1266 M: “Mais je vais voir plus de films français maint(e)nant là / bon pasque c’est vrai qu’à madrid y a plus de possibilités / pasque à à almería [pour voir des films]⁸² / [mais où je vivais avant] y avait pas / en français j’imagine que / **claro** / y en avait pas”.

⁸¹ En español en el texto original, al igual que en las citas anteriores.

⁸² Se han subrayado los turnos de palabra de C, la entrevistadora.

[“Pero ahora voy a ver más películas francesas / bueno porque es verdad que en madrid hay más posibilidades / porque en almería [para ver películas] / [pero donde yo vivía antes] no había / en francés me imagino que / claro⁸³ / no las había”.]

Recordamos nuevamente que en la mayoría de los casos los entrevistados procuraron respetar una situación de comunicación monolingüe, de un lado porque - como comentamos anteriormente - las entrevistas se realizaron en francés y de otro lado, porque no sabían si la entrevistadora era bilingüe o no. De esta manera, nuestros entrevistados intentaron no practicar el cambio de lengua de manera voluntaria.⁸⁴ No obstante, hemos visto que ciertos giros e interjecciones o palabras sueltas revelan involuntariamente la presencia del otro idioma subyacente en su producción discursiva, lo cual demuestra por lo tanto una incompleta desactivación de la segunda lengua.

Siguiendo esta línea, opinamos que esta presencia de interjecciones, palabras de apoyo al discurso o conectores pertenecientes al francés y/o al español, y mezclados en una producción discursiva en francés, podría demostrar indirectamente que algunos de nuestros interlocutores ya no son del todo capaces de diferenciar - de manera consciente y en un discurso oral de tipo espontáneo - las interjecciones y demás palabras sueltas como pertenecientes a una lengua o a otra. De esta manera, practicarían involuntariamente una alternancia unitaria de tipo inserto, alternando expresiones exclamativas de su segunda lengua en la lengua materna.

Por otra parte, hemos comentado que este tipo de operadores destinados a estructurar la conversación son de un uso bastante sencillo, ya que no están ligados a la estructura sintáctica del enunciado y pueden por lo tanto colocarse en cualquier parte del discurso. No obstante, también se ha comprobado que no son fáciles de adquirir y usar cuando se aprende otra lengua, posiblemente porque puede resultar difícil entender sus significados y usos exactos en el otro idioma estudiado.

⁸³ Igualmente en español, en el texto original.

⁸⁴ Algunos entrevistados, no obstante, transgredieron ocasionalmente esta ‘regla’. Por ejemplo:
- **Entrevista nº 11, turnos de palabra 499 M y 501 M:** “(...) la poésie espagnole **que moi // me llega más hondo** / que la poésie française”. [“(...) la poesía española que yo / me llega más hondo // que la poesía francesa”.]

En este sentido, el hecho de que nuestros entrevistados intercalen en su producción discursiva en francés varias interjecciones en español, así como muletillas, podría demostrar una total y profunda integración del uso de estos ‘pequeños elementos’ en su segunda lengua, hasta tal punto que estos mismos elementos existentes en su idioma materno hayan quedado relegados a un segundo plano, y se usen menos, o hasta que incluso hayan dejado de figurar en el enunciado.

Es, por ejemplo, lo que admite la persona 11 al decir lo siguiente:

- Entrevista nº 11, turnos de palabra desde 1551 C hasta 1558 M: “Pasque je sais pas par exemple une expression e typiquement française e / type e oh là là! e / tu dis ça toi?”⁸⁵ / “Eh bien faut qu’j’l’entende pour la répéter pasque ça n’vient pas”⁸⁶ / j’la dis pas ainsi hein // ah d’temps en temps e zut! / e ça m’ ça me / rappelle la france quand je dis zut / mais bon // normal(e)ment e c’est rare c’que j’utilise ici des expressions françaises comme ça”. / “Oui mais TOI les é / les / ça vient en espagnol”. / “Oui /// **sí et ça me vient des expressions AndalouSSes en plus**”.

[“Porque no sé por ejemplo una expresión eh típicamente francesa eh / del tipo eh oh là là! (¡vaya!) eh / ¿la dices tú?” / “Pues la tengo que escuchar para repetirla porque no se me ocurre / no la digo así por así eh // ah de vez en cuando eh ¡zut! (¡jelines!) / eh esto mme / recuerda francia cuando digo zut / pero bueno // normalmente es poco frecuente que use aquí expresiones francesas como estas”. / “Sí pero tú las e / las / te salen en español”. / “Sí /// sí⁸⁷ y me salen expresiones andaluzas además”.]

En definitiva, opinamos que los diferentes tipos de cambios de lengua involuntarios que hemos ido identificando a lo largo de este apartado pueden considerarse como una manifestación de la atrición presente en los intercambios

⁸⁵ Se han subrayado los turnos de palabra de C, la entrevistadora.

⁸⁶ No obstante, la persona 11 recurre una vez a la interjección ‘oh là là’ durante la entrevista. Véase el turno de palabra 1075 M: “(...) su(r) le moment j’ai dit oh là là! je préfêr(e)rais parler espagnol j’ai dit ça hein (...)”. [“(…) en aquel momento dije oh là là! (¡vaya!) preferiría hablar en español es lo que dije eh (...)”].

⁸⁷ En español, en el texto original.

verbales de varios de nuestros entrevistados. Además, el olvido se concretaría particularmente en el uso de interjecciones y de varias muletillas del discurso en español, mezcladas en la producción discursiva en francés, mientras las expresiones normalmente usadas en francés se usarían menos o alternarían en la producción discursiva con expresiones en español.

3. 3. 3. El uso de otros recursos compensatorios de comunicación como consecuencia de una competencia lingüística reducida

Después de haber estudiado los cambios de lengua presentes en el corpus como una posible señal de olvido, nos centramos ahora en el estudio de otras estrategias compensatorias de comunicación, como lo son los comportamientos cooperativos y las posibles simplificaciones, ya que estos recursos igualmente pueden ser reveladores de la atrición entre los entrevistados.

En lo que se refiere a los diferentes comportamientos cooperativos, también llamados recursos de cooperación, hemos visto⁸⁸ que incluyen la formulación de preguntas directas o indirectas del hablante al interlocutor por la palabra o la expresión que le falta, o por su forma, así como la petición por confirmación o repetición de lo dicho.

En cuanto al uso de preguntas directas, vimos anteriormente (en particular en el apartado anterior) que la persona 11 recurre con cierta frecuencia a esta técnica, aunque no es la única en hacerlo. Podemos citar varios ejemplos:

- Entrevista nº 11, turnos de palabra 42 M, 351 M, 409 M y 507 M: “(...) comment on pourrait dire cela en français? (...)”. / “(...) je sais pas si on dit ça en français (...)”. / “(...) comment on dit ça (...)”. / “(...) comment on dirait ça en français? (...)”.

⁸⁸ Véase el apartado 3. 3. 1..

[“(…) ¿cómo se podría decir esto en francés? (…)” / “(…) no sé si esto se dice en francés (…)” / “(…) cómo se dice esto (…)” / “(…) ¿cómo se diría esto en francés? (…)”.]⁸⁹

- Entrevista nº 10, turno de palabra 841 F: “(…) y a des mots que je / que j’espagno=**on dit espagnoliser?** non”.

[“(…) hay palabras que yo / que espagno=¿se dice españolizar? no”.]

- Entrevista nº 3, turno de palabra 125 E: “(…) je travaille / vraiment l’argile de la terre **dans les dans les e // dans / comment ça s’appelle cantera je sais pas si c’est comme ça**”.

[“(…) trabajo / realmente la arcilla de la tierra en las en las eh // en / cómo se llama ‘cantera’⁹⁰ no sé si es así”.]

La formulación de preguntas de tipo indirecto, por otra parte, puede implicar el uso de sonidos de ‘relleno’, o sea, incluir una intercalación de sonidos como *eh*, *mm* (*uh*, *um* o *ahm* en inglés *yeh*, *hum*, en francés) para expresar la duda o la vacilación. Estos sonidos expresados principalmente durante las ‘pausas llenas’ son unas señales equívocas que no contribuyen a la información léxica, aunque tienen otra utilidad. Pueden ser por ejemplo un indicio de que la persona está planeando su oración, o sea, de que está pensando en lo que quiere expresar y en este caso, el uso de estos sonidos no es indicador de que se esté aplicando un recurso cooperativo.

A nivel de nuestro corpus, hemos podido observar que los entrevistados recurrían con frecuencia a ‘pausas llenas’ (por ejemplo, *eh* o *eu*h en francés, transcrito literalmente - ‘eh’ - o traducido por el signo “e” en la transcripción de las entrevistas) que indicaban efectivamente la reflexión propia o la indecisión del interlocutor. En este sentido, opinamos que las ‘pausas llenas’ - en particular las pausas formadas por el

⁸⁹ Se trata de una cita parcial de estos turnos de palabra, ya que nos referimos anteriormente a su contexto exacto y los citamos más íntegramente en el apartado 3. 3. 2..

⁹⁰ Palabra en español, en el texto original.

bastante típico *euh* en francés - se siguen encontrando con aparente normalidad en la producción discursiva de nuestros entrevistados.⁹¹

Por otra parte, el uso de ‘pausas llenas’ no siempre expresa la reflexión del interlocutor, sino que también puede reflejar su búsqueda de información. En este sentido, este fenómeno puede demostrar indirectamente que el interlocutor - posiblemente atrito - está buscando en su memoria las palabras adecuadas y experimenta unas recuperaciones difíciles⁹² a nivel de elementos léxicos o de construcciones. De esta manera, el uso de estos pequeños sonidos refleja la duración temporal necesaria a la recuperación del elemento buscado y su posible aumento puede ser una señal de atrición, según señala justamente L. HANSEN (2001).⁹³

Esta autora menciona además que el estudio de los comportamientos de vacilación y sus marcadores, como lo son las ‘pausas llenas’ que acabamos de mencionar, o las ‘pausas silenciosas’ (del inglés, ‘*silent pauses*’), también llamadas ‘pausas vacías’⁹⁴, los cambios en el ritmo del habla (o ‘*speech rate*’), las repeticiones, las rectificaciones por sí mismo (o ‘*self-repairs*’) o las retractaciones, son un tema de investigación considerado como tradicional en los estudios referidos al discurso de hablantes nativos y a su comparación con hablantes de segundas lenguas, mientras su aplicación al terreno de la atrición es reciente.

En la misma línea, A. PAVLENKO (2009: 223 y 225-226) igualmente subraya que el estudio de los ‘marcadores de soltura’ (o ‘*fluency markers*’) al hablar todavía casi

⁹¹ A excepción - únicamente de tipo fonológico - de la persona 4 que presenta una modificación parcial de la articulación del sonido ‘e’ en las ‘pausas llenas’, caso anteriormente comentado en el apartado 3. 2. 3..

⁹² Del inglés, ‘*retrieval difficulties*’.

⁹³ Sobre el estudio de la frecuencia de las pausas y vacilaciones o indecisiones (del inglés, ‘*hesitation frequency*’) y su posible uso en el estudio de la atrición, véase Lynne HANSEN (2001: 63-65).

⁹⁴ En francés, igualmente se habla de ‘*pauses vides*’, para diferenciarlas de las ‘*pauses pleines*’ o ‘*pauses remplies*’.

no se ha aplicado al tema del olvido de las lenguas⁹⁵ y hace hincapié en la necesidad, que considera como fundamental, de realizar investigaciones ulteriores sobre dichos marcadores de soltura relacionados con la atrición. Esta autora señala, además, las posibles diferencias individuales presentes entre interlocutores en el uso de los indicadores de vacilación (ciertas personas, por ejemplo, pueden marcar una pausa silenciosa de reflexión al experimentar unas recuperaciones difíciles, mientras puede que otras se repitan - o sea, repitan varias veces la palabra anteriormente pronunciada - o recurran a pausas llenas). Finalmente, A. PAVLENKO (2009: 223) recalca que la distribución de los marcadores de vacilación también podría cambiar, no sólo cuantitativamente sino cualitativamente, durante el proceso de atrición.

Más recientemente aún, B. KÖPKE y M. S. SCHMID (2011: 212-213), que del mismo modo subrayan que el interés por estos aspectos es muy reciente en lo que se refiere a la atrición, han señalado por su parte que los fenómenos de vacilación encontrados en la producción discursiva informan sobre los problemas psicolingüísticos de tratamiento de la L1 que pueden aparecer en la atrición.⁹⁶ Estas dos autoras también establecen una diferencia entre los distintos indicadores de vacilación. De esta manera, explican que las ‘pausas llenas’ se han llegado a identificar como unos elementos lingüísticos (variables en su frecuencia de uso, según los idiomas considerados), parecidos a una señal, que contribuyen a la estructuración del discurso y facilitan su comprensión, mientras los demás marcadores de vacilación (o sea, las ‘pausas vacías’,

⁹⁵ Véase en particular la siguiente cita de Aneta PAVLENKO (2009: 225): “*El desarrollo de indicadores de soltura al hablar, como lo son el ritmo del habla, el fenómeno de la indecisión, etc. es una de las áreas más radicalmente infra-investigadas en la atrición del idioma*”.

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*The development of fluency indicators, such as speech rate, hesitation phenomena etc. is one of the more radically under-researched areas of language attrition*”. (PAVLENKO, 2009: 225.)]

⁹⁶ Nos referimos en particular a la siguiente cita: “*Los problemas de tratamiento de la L1 susceptibles de aparecer en la atrición - debido a la competición de la L2 dominante y a la falta de recursos ligada a su inhibición - se traducen obligatoriamente en unos indicios medibles: tiempos de reacción alargados, elocución reducida, señales de vacilación y hasta variaciones en los sustratos cerebrales solicitados*”. (KÖPKE y SCHMID, 2011: 212.)

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*Les problèmes de traitement de la L1 susceptibles d’apparaître dans l’attrition - en raison de la compétition de la L2 dominante et du manque de ressources liée a son inhibition - se traduisent obligatoirement par des indices mesurables : temps de réaction prolongés, débit réduit, marques d’hésitation, voire variations dans les substrats cérébraux sollicités*”. (KÖPKE y SCHMID, 2011: 212.)]

las repeticiones y las retractaciones) se han interpretado más como siendo unos elementos cognitivos sintomáticos que traducen dificultades de planificación en la realización del discurso.

B. KÖPKE y M. S. SCHMID (2011: 212-213) igualmente recalcan que varias investigaciones⁹⁷ han permitido observar que los atritos, comparándolos con grupos de control, recurren con más frecuencia a marcadores de vacilación en su producción discursiva y que en particular usan más las ‘pausas vacías’, las repeticiones y las retractaciones. En este sentido, se ha señalado que las ‘pausas vacías’ se encuentran más frecuentemente delante de elementos léxicos (sustantivos y verbos) y este fenómeno podría corroborar la hipótesis anteriormente formulada, según la cual el nivel léxico estaría prioritariamente afectado por la atrición en el caso de bilingües tardíos.

Estas conclusiones llevan a estas dos autoras a subrayar la necesidad de que el estudio de estos marcadores siga incorporándose al terreno de la investigación sobre las manifestaciones psicolingüísticas de la atrición, ya que *“los análisis de los marcadores de vacilación constituyen por lo tanto, en todos los casos, una vía de investigación muy prometedora que permite conocer mejor las consecuencias de la atrición en el tratamiento on-line de la L1”*. (B. KÖPKE y M. S. SCHMID, 2011: 213-214)⁹⁸

Por nuestra parte, al no haber tenido grupo de control en la realización de estas entrevistas, no hemos podido estudiar si los entrevistados recurrían con más frecuencia que otras personas a marcadores de vacilación en sus intercambios verbales. Al ser éste

⁹⁷ Véase en especial M. S. SCHMID y K. BEERS FÄGERSTEN (2010).

Nos interesa en particular la siguiente aserción: *“Como el atrito no puede procesar el lenguaje con tanta soltura como el hablante no atrito, dudará más a menudo al acceder a ítems léxicos o gramaticales particulares y estas disfluencias podrían ocurrir como constitutivas-internamente donde y cuando el ítem faltante se debe de insertar”*. (SCHMID y BEERS FÄGERSTEN, 2010: 760.)

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“As the attriter cannot process language as smoothly as an unattritted speaker, she will hesitate more often while accessing particular lexical or grammatical items, and these disfluencies may occur constituent-internally at the point where the missing item is to be inserted”*. (SCHMID y BEERS FÄGERSTEN, 2010: 760.)]

⁹⁸ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“Les analyses des marqueurs d’hésitation constituent donc dans tous les cas une piste de recherche très prometteuse permettant de mieux connaître les conséquences de l’attrition sur le traitement on-line de la L1”*. (KÖPKE y SCHMID, 2011: 213-214.) - En la versión original, ‘on-line’ figura de por sí en cursiva.

un punto que no hemos podido analizar, lo único que se puede afirmar al respecto es que, de manera general, se encuentra un número elevado de ‘pausas vacías’ en las entrevistas. En nuestra opinión, este tipo de pausas refleja frecuentemente la realización de un proceso reflexivo por parte de los entrevistados - sobre lo que quieren expresar o por ejemplo sobre lo que se les ha preguntado - sin que estas interrupciones en la realización de su discurso demuestre aparentemente dificultades específicas en la planificación de su producción discursiva.

En algunos casos, no obstante, puede que la persona esté buscando la construcción o la palabra exacta, sin encontrarla, de ahí una ‘pausa silenciosa’ más larga. Por ejemplo:

- Entrevista nº 8, turno de palabra 742 D: “Et / et donc e lorsque les français viennent / alors e du fait qu’on parle français bon ben automatiquement **on s’met // en en pensant / en f français (...)**”.

[“Y / y entonces eh cuando vienen los franceses / entonces eh por el hecho de que hablamos francés bueno pues automáticamente nos ponemos // a a pensar / en f francés (...).”.]

→ La ‘pausa vacía’ más larga puede deberse al hecho de que la persona esté buscando la construcción correcta - ‘on se met à penser en français’ - y no la consiga encontrar.

- Entrevista nº 11, turno de palabra 42 M: “j’ai toujours travaillé dans l’juridique comme comme secrétaire et comme e / comment on pourrait dire cela en français ? /// *encargada /* ”. Turno de palabra 351 M: “Très ouvert très gai avec beaucoup de // oh je sais pas si on dit ça en français si / de charisme”. / Turno de palabra 507 M: “Je n’ai pas eu e // comment on dirait ça en français? *impedimentos* // je n’ai pas eu d’=tout au contraire!”.

[“Siempre he trabajado en lo jurídico como como secretaria y como eh / ¿cómo se podría decir esto en francés? /// *encargada /* ”. / “Muy abierto muy alegre con mucho // oh no sé si esto se dice en francés sí / carisma”. / “Yo no tuve eh // ¿cómo se diría esto en francés? *impedimentos* // no tuve=¡muy al contrario!”.]

→ En estos casos, se nota claramente que el motivo de las ‘pausas silenciosas’ alargadas es la búsqueda por la entrevistada de la traducción adecuada de las palabras, ya que al mismo tiempo pregunta cómo se dice en francés o señala sus dudas sobre la existencia de una palabra en francés.

- El mismo fenómeno también ocurre con la persona 3, por ejemplo, en el turno de palabra 125 E anteriormente citado:

“(...) je travaille / vraiment l’argile de la terre dans les dans les e // dans / comment ça s’appelle *cantera* je sais pas si c’est comme ça”.

[“(...) trabajo / realmente la arcilla de la tierra en las en las eh // en / cómo se llama cantera no sé si es así”.].

Sin embargo, los ejemplos claros de este tipo son poco numerosos. Por este motivo, hemos preferido no opinar cuando exista ambigüedad sobre el sentido de las pausas, para evitar una posible sobreinterpretación por nuestra parte y teniendo en cuenta que la mayoría de las veces no hay total seguridad de que la persona entrevistada realmente se haya interrumpido porque le falta soltura al hablar (por no encontrar en su momento la expresión o la palabra adecuada). Entendemos por lo tanto que, a nivel general, las ‘pausas vacías’ encontradas en las entrevistas realizadas son más bien de tipo reflexivo y que cuando las hay de otro tipo, no siempre hay evidencia de que la persona se haya detenido en su discurso porque ya no sabe cómo expresar en este idioma lo que quiere decir.

Acabamos de considerar un primer tipo de comportamientos compensatorios de comunicación, como consecuencia de una competencia lingüística reducida, que se centra en el uso de recursos de cooperación de tipo directo o indirecto. Cabe considerar ahora otro comportamiento compensatorio que consiste en utilizar recursos de reducción, tema que - al igual que en el estudio de los comportamientos de vacilación y sus marcadores - se ha estudiado principalmente en los casos de producción discursiva entre nativos y no-nativos. A este nivel, K. VILAR SÁNCHEZ (1995a: 317-320 y 353) distingue entre la reducción formal y la reducción funcional o semántica y subraya que

ambos casos son muy difíciles de detectar. Explica primeramente que la reducción formal se refiere a la simplificación fonológica, morfológica, sintáctica, o léxica.

En nuestro caso y en cuanto a la reducción formal, nos interesan particularmente los recursos de simplificación morfosintáctica y léxica. La simplificación sintáctica lleva a una reducción funcional o a una oración incorrecta, si se trata de una estructura obligatoria. Sin embargo, como subraya K. VILAR SÁNCHEZ (1995a: 317), las reglas obligatorias se pueden evitar por la simple no aplicación y por el uso de reglas alternativas. En lo que se refiere a la simplificación léxica, esta autora la considera como siendo la más frecuente y recalca que se pueden aplicar todos los recursos compensatorios para llevarla a cabo, por ejemplo, el rodeo o la táctica de evitar ciertos temas, así como la producción de soluciones alternativas (recurriendo a ‘estrategias de realización o de consecución’, del inglés, ‘*achievement strategies*’), entre ellas, la paráfrasis o la circunlocución.

Por otra parte, en lo que se refiere a la reducción funcional o semántica, K. VILAR SÁNCHEZ (1995a: 318-319) explica que se pueden diferenciar tres subcategorías: la táctica de evitar ciertos temas (*‘topic avoidance’*), el abandono del mensaje (*‘message abandonment’*) y el reemplazo del sentido (*‘meaning replacement’*), es decir que el hablante no cambia el tema pero se refiere a él en términos más generales, por falta de términos específicos, con el resultado de cierta vaguedad. Otra posibilidad es el recurso de la ‘respuesta mínima’ que aparece como consecuencia del miedo al fracaso y consiste en decir lo mínimo posible para así evitar faltas, pero procurando mantener la comunicación.

De hecho, durante la realización de las entrevistas, nos encontramos con este tipo de comportamiento en uno de nuestros entrevistados, concretamente la persona 9. Este entrevistado fue especialmente parco en respuestas, limitando su producción discursiva a unas contestaciones mínimas, imprescindibles para mantener la comunicación. Durante la realización de la entrevista⁹⁹, notamos que el entrevistado

⁹⁹ Véase igualmente el capítulo 2, apartado 2. 2. 4..

hablaba poco y estaba intranquilo, experimentando según nos pareció un sentimiento de desconfianza. La transcripción de la entrevista refleja esta escasez en las respuestas. Esta persona habló con cierta reticencia de su vida personal y muchas respuestas suyas se limitaron a un sencillo ‘sí’ o ‘no’ o ‘hu hum’ de aprobación (frecuentemente equivalente a un ‘sí’). Veamos algunos ejemplos:

- Entrevista nº 9, turnos de palabra 29 C-32 D: “(...) et pourquoi vous êtes venu / habiter en espagne?”¹⁰⁰ / “Hum: / pour des raisons familiales // ”. / “Ça vous a fait v(e)nir ici”. / “Oui / hu hum”.

[“(...) y ¿por qué se vino usted / a vivir a españa?” / “Mm: / por motivos familiares // ”. / “Eso es lo que le llevó a venirse aquí”. / “Sí / mm mm”.]

→ Al formular esta pregunta la mayoría de los entrevistados empezaron a explicar espontáneamente por qué habían venido a España. En este caso, al contrario, la persona 9 no lo hace y sólo aporta una respuesta mínima terminada por una ‘pausa vacía’. Además, cuando la entrevistadora intenta insistir para obtener algún comentario, el entrevistado sólo confirma lo dicho y acaba en una ‘pausa llena’. Este tipo de respuestas mínimas formuladas entre pausas, ‘llenas’ o ‘vacías’, es típico del comportamiento verbal de la persona 9 a lo largo de toda la entrevista.

- Entrevista nº 9, turnos de palabra 111 C-116 D: “(...) d’accord et si / si j’ai bien compris vous êtes prof alors?” / “Oui”. / “Au lycée français aussi?” / “Non pas au lycée français”. / “Non?” / “Je travaille dans une petite **académie**”.

[“(...) de acuerdo y si / si no lo he entendido mal ¿es usted profe entonces?” / “Sí”. / “¿También en el liceo francés?” / “No no en el liceo francés”. / “¿No?” / “Trabajo en una pequeña academia”.]

→ El entrevistado no se extiende. Casi siempre es la entrevistadora la que tiene que insistir o preguntarle por más cosas, para intentar sonsacarle más explicaciones.

- Entrevista nº 9, turnos de palabra 24 D-26 D: “J’a j’avais déjà passé une année à malaga / mais / y a très longtemps”. / “Hen hen”. / “Hu hum”.

¹⁰⁰ Se han subrayado los turnos de palabra de C, la entrevistadora.

[“Yo ya ha había pasado un año en Málaga / pero / hace mucho tiempo”. / “ah ah”. / “mm mm”.]

- Entrevista nº 9, turnos de palabra 357 C y 358 D: “C’est important pour vous de de maint(e)nir un lien avec avec la France? une relation de?” / “Oui oui bien sûr / oui oui / hum”.

[“¿Para usted es importante man mantener una relación con con Francia? ¿una relación de?” / “Sí sí por supuesto / sí sí / mm mm”.]

- Entrevista nº 9, turnos de palabra 537 C y 538 D: “(...) bon! c’est fini les questions générales”. / “Hon!” <expresión de alivio>

[“(...) ¡Bueno! Se han terminado las preguntas generales”. / “¡Uf!” <expresión de alivio>]

Los diferentes usos de la reducción o de la simplificación se corresponden con las denominadas estrategias de evitación o de evasión (*‘avoidance strategies’*, en inglés / *‘stratégies d’évitement’*, en francés), igualmente llamadas de protección (*‘hedging strategies’*), y se manifiestan principalmente en el uso de un vocabulario y de estructuras menos complejas y/o reductivas que la persona todavía suele dominar, mientras ya no usa las demás.¹⁰¹ Han sido identificadas desde hace tiempo como una manera de disimular la atrición y constituyen por lo tanto un recurso para esconder una competencia disminuida en la lengua materna, ya que se sabe que de alguna manera la persona atrita reorganiza sus conocimientos para minimizar los efectos de la atrición.¹⁰² Estas estrategias de evasión, de por sí difíciles de localizar, pueden unirse a otra que consiste en hablar lo mínimo posible sobre un tema, como hemos comentado

¹⁰¹ También comentamos este punto en el capítulo 5, apartado 5. 2. 2..

¹⁰² Para más aclaración sobre este fenómeno, véase en particular M. SCHOENMAKERS-KLEIN GUNNEWIEK (1989: 109); M. S. SCHMID (2002: 30-31); M. S. SCHMID (2004b: 242 y 252) y M. S. SCHMID y E. DUSSELDORP (2010: 127.)

Citamos en especial a M. S. SCHMID que recuerda que “*la posibilidad de que los hablantes que se dan cuenta de su reducida competencia puedan lograr maneras de no usar figuras lingüísticas de las que no están seguros ha sido señalada en las primeras etapas de la investigación sobre la atrición de la lengua (...)*”. (M. S. SCHMID, 2004b: 242.)

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*The possibility that speakers who are aware of their reduced proficiency may achieve ways not to use linguistic features that they are uncertain about has been pointed out at an early stage of language attrition research (...)*”. (SCHMID, 2004b: 242.)]

anteriormente, lo cual también puede traducirse indirectamente en un uso excesivo de ‘pausas vacías’.¹⁰³

De esta manera, puede ser que la persona 9 que acabamos de mencionar haya llegado a formular un discurso dominado por cierta hipercorrección, en el que realmente sólo se puede comprobar una ausencia significativa de incorrecciones. Por lo tanto, no se detecta la atrición en su producción discursiva cuando en realidad puede haberla. No obstante, es casi imposible saber si alguna estructura lingüística o algún tipo de vocabulario se ha olvidado o se conserva y sólo se podría decir que esta persona ya no los usa, puede que por inseguridad lingüística o por otras razones.

3. 4. Resumen de los resultados

De esta parte práctica dedicada al análisis del corpus constituido, cabe destacar primeramente que hemos encontrado señales de atrición en las prácticas de lenguaje de las personas entrevistadas, lo cual nos permite confirmar que el olvido de la lengua materna simplemente es una realidad. Concretamente el análisis realizado de la lengua hablada por los entrevistados ha permitido identificar varios aspectos de la atrición que hemos sintetizado en la tabla sinóptica que figura a continuación.

TABLA SINÓPTICA Nº 6 ¹⁰⁴: RESULTADOS DEL ANÁLISIS DEL IDIOMA HABLADO EN EL CORPUS (Véase la página siguiente.)

¹⁰³ B. KÖPKE y M. S. SCHMID (2011), por ejemplo, volvieron a considerar unos datos anteriores obtenidos por B. KÖPKE (véase en particular B. KÖPKE, en F. FABBRO, 2002a) y que mostraban una proporción mucho más elevada de ‘pausas vacías’ (comparándolas con los resultados de un grupo de control) en el discurso formulado por una población de inmigrantes entrevistados en Francia, mientras por otra parte no mostraban señales de atrición - tipo errores - en su discurso.

B. KÖPKE y M. S. SCHMID (2011: 213) interpretan esta fuerte ocurrencia de ‘pausas vacías’ como una estrategia de evitación por parte de la población estudiada y llegan a la conclusión de que el análisis de los fenómenos de vacilación representan, en ciertos casos y particularmente en éste, la única manifestación medible de la atrición.

¹⁰⁴ Esta tabla sinóptica también figura en los Anexos en los que lleva el número 6, por orden de presentación. Por este motivo, sigue figurando aquí con la misma numeración, aunque sea la única tabla del capítulo 3.

ANÁLISIS LINGÜÍSTICO DE LOS INDICADORES DE LENGUAJE DEL CORPUS	
Áreas lingüísticas	Variaciones y modificaciones consideradas como señales de atrición
Sistema léxico	<ul style="list-style-type: none"> - Frecuentes calcos de carácter inconsciente en todos los entrevistados, aunque con diferencias entre las personas en su frecuencia de aparición. - Préstamos léxicos directos, en su mayoría sin asimilación fonética, en una entrevistada. - Presencia de creaciones léxicas originales y específicas no identificadas como interferencias entre los dos idiomas.
Sistema morfosintáctico	<ul style="list-style-type: none"> - Numerosas transferencias y préstamos morfosintácticos de tipo inconsciente y que no corren paralelo a la presencia de transferencias léxicas, con notables diferencias entre los entrevistados en su frecuencia de aparición. - Con diferencias dentro del público estudiado, observación de cierta adaptación y reorganización de la morfosintaxis francesa bajo la influencia de la española, en particular en el uso de las modalidades verbales, las preposiciones, los pronombres complementos de objeto directo e indirecto, los pronombres complementos 'en' y 'y', los pronombres relativos y el orden de colocación de los adverbios y adjetivos. - Presencia de creaciones morfosintácticas originales y específicas no identificadas como interferencias o traducciones literales entre las dos lenguas.
Sistema fonológico	<ul style="list-style-type: none"> - Acentuación parcialmente modificada en varios entrevistados, presentando ocasionalmente rasgos fónicos de la L2 y conservando con más frecuencia los rasgos de la L1. - Presencia de variaciones fónicas involuntarias y siempre parciales en la pronunciación de ciertos fonemas en una entrevistada, en especial el fonema consonántico [z] pronunciado [s] y el sonido [eks] sustituido por el sonido [es]. - Entonación modificada en una entrevistada con transferencias fónicas identificadas. En la misma línea, presencia de pausas llenas presentando una modificación fónica parcial en otra entrevistada.

ANÁLISIS PSICOLINGÜÍSTICO DE LOS COMPORTAMIENTOS COMPENSATORIOS DE COMUNICACIÓN ENCONTRADOS EN EL CORPUS	
Tipos de recursos	Especificación de los comportamientos compensatorios interpretados como indicadores de atrición
Cambios de lengua involuntarios en una situación de comunicación monolingüe	<p>Se distinguen tres casos de alternancia de lenguas en los entrevistados, con los siguientes motivos y características:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La persona, al no encontrar la palabra o expresión adecuada en francés, recurre a la alternancia señalizándola con un balizado específico. - Autocorrección del entrevistado al identificar el inicio de una alternancia en sus enunciados monolingües. - Uso inconsciente de interjecciones, palabras de apoyo al discurso, conectores y muletillas del discurso en español, mezclados en la producción discursiva en lengua francesa (es decir, uso involuntario de una alternancia unitaria de tipo inserto).
Comportamientos cooperativos y posibles simplificaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Varios entrevistados formulan recursos de cooperación con preguntas de tipo directo. - Número elevado de pausas vacías en la producción discursiva de los entrevistados, sin que se pueda identificar con claridad el sentido de estos marcadores de vacilación. - Uso del recurso de reducción llamado de la 'respuesta mínima', como estrategia de evasión, por uno de los entrevistados.

Como vemos, en el análisis lingüístico de los indicadores de lenguaje del corpus, realizado en la primera parte de este capítulo, se ha encontrado un número bastante elevado de variaciones léxicas o interferencias (préstamos léxicos y más específicamente calcos), así como varias creaciones léxicas. Del mismo modo, se han determinado con frecuencia modificaciones morfosintácticas y se han identificado variaciones fonológicas parciales, debiendo recalcar además a nivel general el carácter involuntario, es decir posiblemente inconsciente, de estas modificaciones por parte del público estudiado. Por otra parte, cabe añadir que en este análisis también han aparecido notables diferencias personales entre los entrevistados, en lo que se refiere al tipo de modificaciones producidas y a su frecuencia. Estos resultados nos permiten afirmar que

de manera general la producción discursiva de estos ‘franceses de España’ difiere en varios aspectos del uso estándar que hace de su lengua materna un francés que reside en Francia.

En la segunda parte de este capítulo, referida a la presencia de comportamientos compensatorios de comunicación, hemos identificado diferentes tipos de cambios de lengua involuntarios que se pueden considerar como otra manifestación de la atrición presente en la producción discursiva de varias personas entrevistadas. Otros recursos compensatorios de comunicación, no obstante, han resultado más difíciles de analizar en la mayoría de los entrevistados.

Finalmente, la presencia de diferencias personales también nos permite afirmar el carácter aparentemente selectivo de la atrición en el público estudiado. En este sentido, en un contexto similar (incluyendo en particular un nivel de instrucción parecido), hemos podido observar que el olvido no parecía afectar de la misma manera a todos los entrevistados, ni en sus modalidades de expresión - de tipo lingüístico o incluyendo el uso de recursos comunicativos compensatorios -, ni en el grado de atrición reflejado, ya que ciertos entrevistados han revelado más atrición que otros.

CAPÍTULO 4 .

INTERPRETACIÓN DEL DISCURSO FORMULADO EN EL CORPUS

- 4. 1. Las fuentes anteriores**
- 4. 2. Un discurso contradictorio**
- 4. 3. Unas opiniones y actitudes diferentes frente al olvido**
- 4. 4. Una compleja relación entre identificación, afectividad y biografía personal**
- 4. 5. Resumen**

4. INTERPRETACIÓN DEL DISCURSO FORMULADO EN EL CORPUS

Después de habernos dedicado en el capítulo anterior al estudio del francés hablado por varios ‘franceses de España’, tanto en su análisis lingüístico y normativo, como en la descripción de los posibles recursos compensatorios de comunicación usados por este público, debemos ahora centrarnos nuevamente en el corpus constituido, para considerarlo desde otro enfoque. En la segunda parte práctica de esta Tesis Doctoral, conviene orientar nuestra reflexión hacia lo que opinan estas personas sobre su propia producción de lenguaje en la lengua materna y proceder de esta manera a una interpretación del discurso formulado durante las entrevistas realizadas.

4. 1. Las fuentes anteriores

Para empezar recordamos que en esta Tesis Doctoral, al igual que Robert B. LE PAGE y Andrée TABOURET-KELLER (1985), “*estamos interesados tanto en lo que nuestros informantes han dicho de ellos y de su lengua, como en su idioma (considerado) en sí mismo*”. (R. B. LE PAGE y A. TABOURET-KELLER, 1985: 15.)¹ A este efecto, se trata de analizar las representaciones que las personas entrevistadas tienen de sus prácticas de lenguaje en la lengua materna.

Además, como lo observa Louise DABÈNE (en G. LÜDI, 1987: 78-79), comprobamos que las informaciones más importantes aportadas por nuestros informantes sobre las lenguas se podían agrupar en torno a tres ejes temáticos, a la vez complementarios y enlazados, que son los siguientes:

¹ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*We are interested both in what our informants said about themselves and their language, and in their language itself*”. (R. B. LE PAGE y A. TABOURET-KELLER, 1985: 15, en *Acts of identity: Creole-based approaches to language and ethnicity*, Cambridge University Press, Cambridge - UK / New York -USA, 275 páginas.)

- La ‘biografía de lenguaje’² de las personas entrevistadas,
- La actitud de las personas entrevistadas hacia las lenguas (consideradas en sus usos y funciones),
- Las relaciones entre las actitudes de las personas y su sentimiento de identidad.

Por otra parte, como mencionamos brevemente en el capítulo 1 - véase el apartado 1. 4. 5. -, el tema del uso de la lengua materna y de su posible olvido parece ser una cuestión muy sensible para los atrimos. Monika S. SCHMID y Kees DE BOT (en A. DAVIES y C. ELDER, 2004: 221) indican, por ejemplo, que algunas personas se sienten avergonzadas por el control inadecuado que creen tener sobre su idioma materno, al mismo tiempo que otras se niegan con bastante vehemencia a reconocer que puedan tener un problema en esta lengua.

Margit WAAS (1996: 77-78) igualmente recalca estos sentimientos emotivos frente a una situación personal de posible atrición de la lengua materna - en este caso el alemán en un contexto anglófono -. Esta investigadora insiste en el hecho de que el tema pareció despertar nerviosismo y confusión tanto en varias personas previamente contactadas como potenciales entrevistados, como en el público posteriormente entrevistado. En este sentido, M. WAAS explica en su estudio que a menudo las personas se pusieron a la defensiva y/o formularon respuestas evasivas o poco seguras y hasta negaron del todo que fuese posible olvidar su idioma materno, cuando se dieron cuenta de que el tema de la entrevista versaba sobre el no uso de la L1 y su olvido. Varias personas inicialmente curiosas también perdieron el interés cuando se enteraron del tema exacto de la conversación y hasta algunas se negaron a ser entrevistadas, especialmente en el caso de los más atrimos, según observa M. WAAS.

Además, varios informantes igualmente defendieron la idea según la cual, mientras aprender un idioma era laudable, perderlo no era sencillamente un tema de conversación aceptable. Según las observaciones formuladas por M. WAAS, el tema parece bastante tabú y *“los sujetos consideraron a menudo la pérdida de cualquier*

² Del francés, ‘*biographie langagière*’, también llamada ‘historia de lenguaje’ (o ‘*histoire langagière*’) por J. F. HAMERS y M. BLANC (1983: 451) y anteriormente definida en el capítulo 1, véase el apartado 1. 3. 3. (figura como nota a pie de página).

lengua como un fracaso personal, creyendo que la pérdida por uno de su (propia) primera lengua era realmente inaceptable". (M. WAAS, 1996: 77)³

De otro lado, M. WAAS (1996: 91-92) añade que, a pesar de estas reticencias iniciales, las personas que llegaron finalmente a ser entrevistadas reconocieron todas que les faltaba las palabras en su lengua materna cuando se les preguntó por ello. Además, al admitirlo sintieron la necesidad de justificarse y lo hicieron recurriendo a diferentes y variadas actitudes que esta autora enumera como siendo de tipo defensivo, reservado, de aceptación, afirmativo y/o con posterior retractación, explicativo, realista, enfático, introspectivo, de disculpas... Las justificaciones y explicaciones fueron tan recurrentes que M. WAAS (1996: 91-92) concluye que *"no hubo otra pregunta que provocara una gama de respuestas tan emocionales"*.⁴

Como vemos, el tema del olvido de la lengua materna puede provocar recelo en los posibles atritos y/o poca disposición para admitir problemas lingüísticos en el idioma materno, así como numerosas justificaciones cuando se reconoce por fin la situación, posiblemente por las implicaciones emocionales que conlleva esta cuestión. En este sentido, conviene considerar ahora si hemos observado semejantes actitudes en las entrevistas realizadas durante nuestro estudio y determinar más precisamente si concuerdan o no con lo que han encontrado las fuentes anteriores disponibles sobre el tema.

4. 2. Un discurso contradictorio

Para empezar, en las entrevistas realizadas, cabe destacar que de manera general hemos observado una doble tendencia respecto a este tema: Al hacerles preguntas sobre su idioma materno, en algunas personas el discurso se volvió más emocional y en otras aparentemente no. No obstante, al mismo tiempo hemos notado que este discurso

³ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *"Subjects often considered the loss of any language as a personal failing, believing that the loss of one's own first language was quite unacceptable"*. (WAAS, 1996: 77.)

⁴ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *"No other question elicited such an emotional range of answers"*. (WAAS, 1996: 91-92.)

también presentaba aspectos contradictorios y que por lo tanto resultaba más complejo de lo que pudiese parecer a primera vista.

Puede que estos discursos muestren contradicciones sencillamente porque reflejan opiniones diferentes y tratan un tema muy personal. De hecho, como vimos anteriormente, dicho tema enfocado hacia las relaciones de las personas con su o sus lenguas también considera las lenguas como un modo de expresión de la identidad y de manera más general, como una manifestación de las relaciones del ser humano con las cosas y el mundo. En este sentido, las contradicciones igualmente reflejan la propia complejidad de la persona, y el entrevistado, que percibe más o menos conscientemente esta complejidad, la puede traducir en su discurso recurriendo a contradicciones.

Aclarado este aspecto, conviene detenernos en varias de las preguntas formuladas durante las entrevistas y en sus respuestas. A dos de las preguntas específicas que formulamos durante las entrevistas - o sea, *¿Opina usted que un francés que lleva muchos años fuera de Francia y tiene poca oportunidad de hablar francés puede olvidar la lengua francesa?* y *¿Se encuentra en semejante caso?*⁵ - los entrevistados proporcionaron unas respuestas diversas y contradictorias. Esta variedad de respuestas nos llevó a distinguir diferentes tipos de opiniones, en lo que se refiere al discurso formulado sobre el olvido por parte de los entrevistados:

- Según un primer punto de vista, la persona entrevistada opina que es imposible olvidar su idioma materno, por lo tanto afirma lógicamente que no se le ha olvidado y mantiene esta postura durante toda la entrevista (aunque dicha actitud la lleve a contradecirse).
- Según un segundo tipo de postura, la persona afirma que uno/a no puede olvidar su lengua materna y que por consiguiente tampoco la ha olvidado; no obstante se contradice durante la entrevista y cambia implícitamente de opinión.
- Según un tercer punto de vista, el entrevistado reconoce que uno/a puede olvidar su idioma materno, aunque no se vea personalmente reflejado/a en esta categoría de personas.

⁵ Véase igualmente la lista de las principales preguntas formuladas durante las entrevistas en los Anexos.

- Finalmente según un último tipo de opiniones, la persona entrevistada admite de entrada que uno/a puede olvidar su lengua materna y también reconoce encontrarse personalmente en este caso.

Hemos sintetizado estas diferentes opiniones en la siguiente tabla que recoge las respuestas formuladas por cada entrevistado durante las once entrevistas realizadas:

TABLA N° 3 ⁶: ¿PUEDE UNO/A OLVIDAR SU IDIOMA MATERNO?

PERSONA	No	No, pero se contradice durante la entrevista*	Otros sí, ella no (1)	Sí
N° 1	X			
N° 2			X	
N° 3				X
N° 4		X		
N° 5		X		
N° 6				X
N° 7				X
N° 8				X
N° 9			X (2)	
N° 10				X
N° 11				X

* El hecho de contradecirse provoca en este caso un cambio implícito de opinión.

(1) : La persona quiere decir que ‘otras personas sí lo pueden olvidar, pero no es mi caso’, o sea, ‘otros sí, yo no’.

(2) : Y se contradice durante la entrevista.

A partir de esta tabla, podemos distinguir tres tipos de contradicciones:

Una primera contradicción se refiere a los prejuicios o tópicos, en realidad bastante presentes a la hora de considerar nuestro tema de investigación. Por ejemplo, durante la realización de esta Tesis Doctoral, llegamos a veces a no querer comentar este tema con desconocidos, para no tener que escuchar una vez más reflexiones tajantes y restrictivas en cuanto a la utilidad de nuestro trabajo. El escepticismo de algunos/as se puede resumir en la siguiente objeción: ‘Una lengua materna nunca se puede olvidar. Es

⁶ Recordamos que todas las tablas sinópticas también figuran en los Anexos y están numeradas. De esta manera, esta tabla lleva el número 3 en los Anexos, aunque sea la primera del capítulo 4 por orden de presentación. Para simplificar, hemos decidido conservar la numeración de las tablas como figura en los Anexos.

como saber montar en bicicleta o nadar, no se olvida’.⁷ De hecho, dos de nuestros entrevistados que por otra parte admitieron un grado de atrición limitado recurrieron a este tipo de comparaciones para argumentar que no se podían perder unas bases lingüísticas anteriormente adquiridas en la lengua materna y/o que esta lengua volvía simplemente al practicarla de nuevo.⁸

Además, también es interesante notar que en este caso el supuesto sentido común se contradice, ya que la gente igualmente suele admitir la posibilidad de que a uno/a se le olvide saber hacer algo cuando deja de practicar una actividad (por ejemplo, una profesión). Siguiendo la idea expresada podríamos olvidar muchas cosas, salvo nuestra lengua materna. En nuestra opinión esta afirmación carece de lógica y hemos querido derrumbar el tópico existente y demostrar que, al igual que otras cosas, ‘esto también se puede olvidar’.

Por otra parte, a este primer tópico existente sobre este tema, se añade otro bastante complementario según el cual alguien que se haya quedado hasta la edad adulta en su país de origen no podría olvidar su lengua materna. De esta manera, el hecho de haber recibido ‘bases’ en el sistema escolar del país de origen sería de por sí un factor protector contra el olvido. Este argumento subyacente ha sido invocado por varios entrevistados y concretamente opinamos que las personas 1, 2, 4 y 5⁹ muy posiblemente lo hayan tenido en mente al contestar que era imposible olvidar su lengua materna,

⁷ También es lo que opina una de las personas entrevistadas por T. A. AMMERLAAN (1996) en su Tesis Doctoral (véase la portada). Lo formula de la siguiente manera: “*My Dutch is like riding a bike. You never forget it but you get a bit wobbly*”. [“*Mi holandés es como montar en bicicleta. Nunca se te olvida pero te quedas un poco tambaleante*”].

⁸ Nos referimos concretamente a las entrevistas 6 y 7:

- **Entrevista nº 6, turno de palabra 865 P:** “*À mon avis la langue c’est pareil / la langue c’est comme la bicyclette si t’as pas fait d’bicyclette depuis deux ans bon ben t’auras mal au bout d’(u) premier mile et tu vas voir ah pas d’problème et que te / au bout de dix miles ça y est / et les langues c’est pareil / à mon avis*”. [“*En mi opinión pasa igual con la lengua / la lengua es como la bicicleta si no has montado en bicicleta desde hace dos años bueno pues te dolerá al cabo de la primera milla y ya verás ah (que) no hay problema y que te / al cabo de diez millas ya está / y los idiomas es lo mismo / en mi opinión*”]. A continuación - turno de palabra 867 P -, el entrevistado sigue hablando sobre el mismo tema y dice que se olvidan expresiones poco usadas, pero que se queda una base de aproximadamente unas quinientas palabras básicas en la lengua.

- **Entrevista nº 7, turno de palabra 621 V:** “*Ah ça reviendrait tout d’suite ça j’crois qu’c’est comme monter à bicyclette non ça s’oublie pas ! / ça r(e)viendrait tout d’suite*”. [“*Ah volvería en seguida esto creo que es como montar en bicicleta no ¡no se olvida! / volvería en seguida*”].

Véase igualmente la transcripción íntegra de las entrevistas en los Anexos.

⁹ Entrevista nº 1, véase en particular el turno de palabra 262 E / Entrevista nº 2, turno de palabra 472 MA / Entrevista nº 5, turnos de palabra 10 y 12 V.

aunque también hayan podido cambiar implícitamente de opinión a lo largo de la entrevista (véanse en particular los casos de las personas 4 y 5 en la Tabla nº 3 anteriormente reproducida).

Una segunda contradicción aparece en los discursos formulados por los entrevistados y se refiere fundamentalmente al individuo en sí mismo frente a sus contradicciones. Se podría simplificar con la siguiente aserción: ‘A los demás sí les puede ocurrir, pero a mí no’. Según la Tabla nº 3, esta frase se corresponde con los casos de la persona 2 y también, aunque en menor medida, de la persona 9. De hecho, durante las entrevistas, nos dimos cuenta de que las personas no siempre admitían el olvido, especialmente cuando se trataba de reconocer el *propio* olvido del entrevistado. A algunos entrevistados les costó trabajo admitir que hubieran podido olvidar su idioma materno y les resultó aún más difícil cuando este sentimiento de olvido les resultaba preocupante y doloroso. Nos referimos en particular al caso de la persona 4 que, aunque habiendo admitido la realidad del olvido, lo vive mal (véanse en particular los turnos de palabra 108 CH, 110 CH / 188 CH, 192 CH, 194 CH / 734 C, 735 CH, 737 CH, 739 CH, 741 CH y 743 CH).

Finalmente se puede distinguir una tercera contradicción que radica en el hecho de que la Tabla nº 3 - realizada a partir de las respuestas formuladas por los entrevistados - sólo se puede considerar como una tabla reflejo de unas opiniones emitidas y que no necesariamente tenga por que traducir la realidad del olvido. De hecho, nos dimos cuenta desde el principio de nuestra investigación de que las personas no siempre admitían como cierto un fenómeno que les ocurría en la realidad y que al contrario también podían llegar a admitir algo que no les ocurría. Para expresarlo de otra manera, existía una diferencia a veces importante entre el discurso formulado por el entrevistado sobre el olvido y la realidad de su grado de atrición, como lo comprobamos en su propia práctica del idioma.

De esta manera, muy bien una persona podía afirmar no haber olvidado el francés, mientras su propia producción verbal desacreditaba su discurso, y sin que ella llegara a darse cuenta de lo ocurrido. La persona 1 se asemeja en cierta medida a este caso, ya que siguió sosteniendo durante toda la entrevista que no había olvidado su idioma materno, mientras su producción de lenguaje mostraba en realidad varias

incorrecciones, no obstante menos destacables en cuanto a número de incorrecciones que en otras personas (véase al respecto la Tabla nº 5 en la que figura el número de incorrecciones producidas por cuarto de hora¹⁰). Al contrario, también cabe tener en cuenta el caso de otra persona que está preocupada por el olvido y cree haber podido olvidar - nos referimos concretamente a la persona 7 - mientras su discurso parece en realidad mucho más nativo que el de otros entrevistados (véase nuevamente la Tabla nº 5).

Como vemos, el miedo a olvidar no necesariamente corre paralelo al olvido real del idioma. De la misma manera, las opiniones formuladas sobre el olvido y la realidad que se haya podido observar en las producciones de lenguaje de los entrevistados no siempre concuerdan y hasta pueden resultar contrarias. Estas contradicciones confirman que este tema de investigación es mucho más complejo de lo que pueda parecer a primera vista y demuestran la necesidad de analizar las diferentes actitudes de las personas entrevistadas.

4. 3. Unas opiniones y actitudes diferentes frente al olvido

Hemos observado anteriormente que la gente reacciona de manera diferente cuando se les pregunta si pueden olvidar su lengua materna. Entre los que admiten que el olvido es posible, algunos diferencian entre la atrición a nivel oral o escrito. Otros comentan un acento diferente que tendrían ahora al hablar en francés. Finalmente, a algunos entrevistados les preocupa este olvido y a otros no.

Estas diferentes opiniones se pueden resumir en la siguiente tabla:

¹⁰ Dicha tabla figura en los Anexos, así como en el apartado 4. 4..

TABLA Nº 4 : ¿USTED OPINA QUE OLVIDA EL IDIOMA FRANCÉS?

PERSONA	Francés oral	Francés escrito	Tiene acento en francés	Se preocupa por el olvido
Nº 1	No	No	Sin precisar	No
Nº 2	No	No *	No	No
Nº 3	Sí	Sí	Sin precisar	No
Nº 4	Sí, un poco	Sí, un poco	Sin precisar	Sí, mucho
Nº 5	Sí, un poco	Sí, y más que el francés oral	No	No
Nº 6	Sí	No *	Sin precisar	No
Nº 7	Sí	No	No sabe	Sí
Nº 8	Sí	Sí	Sí	No
Nº 9	Sí	No	No sabe	No
Nº 10	Sí	No	No	Sí
Nº 11	Sí	Sí	Sí	No / Sí, un poco (1)

*: La persona entrevistada considera que ya cometía faltas de ortografía antes de irse de Francia.

(1) : No, hasta hace dos años (desde entonces tiene novio francés).

Para empezar, esta tabla nos permite comprobar que en nuestros entrevistados las divergencias de opiniones son menores en lo que se refiere al nivel oral en el idioma y a su posible atrición. En este caso, la mayoría de las personas reconocen o acaban reconociendo (véase la Tabla nº 3 anteriormente comentada) que su nivel oral en francés haya podido sufrir modificaciones, comparándolo con un discurso nativo. Además, incluso los más reticentes en aceptar el fenómeno del olvido de la lengua materna admiten de vez en cuando “*tropezar en algunas palabras en algunas expresiones*”¹¹ (entrevista 1, turno de palabra 254 E: “*trébucher sur certains mots sur certaines expressions*”), cuando llevan tiempo sin volver a su país de origen. En este sentido, todos los entrevistados reconocen que a veces ‘buscan las palabras’ en francés. Por ejemplo, la persona 9 se da cuenta de que:

- Entrevista nº 9, turnos de palabra 70-74 D: “*Quelquefois je je cherche un mot que / bon! que j’ai pu oublier ou quelque chose comme ça et / et automatiquement ce mot me vient en*

¹¹ Régine ROBIN (1993: 155) igualmente habla metafóricamente del “*tropezón de la lengua*” o del habla (del francés, “*le trébuchement de la langue*”), así como de “*una debilitación de la lengua*” (“*une fragilisation de la langue*”, 1993: 112) hasta su propia cojera (“*la langue qui boite*”, 1993: 76 y 112) o pérdida.

espagnol et / pff et et j'oublie comment / comment comment on on peut l'dire correctement en français". (...) "Je pense que c'est pour c(e)la que / j'l'dis en espagnol". (...) "On peut pas dire que ça arrive comme ça fréquemment fréquemment à chaque phrase mais / assez couramment oui".¹²

[“A veces busco una palabra que / ¡bueno! que se me ha podido olvidar o algo así y / y automáticamente esta palabra me viene en español y / pff y y olvido cómo / cómo se se puede decir correctamente en francés”. (...) “Creo que es por este motivo que la digo en español”. (...) “No se puede decir que (se me) ocurra así frecuentemente frecuentemente en cada frase pero / eso sí bastante corrientemente”.]

En este caso, también cabe subrayar el hecho de que algunos entrevistados decidan conscientemente traducir literalmente una locución española al francés o afrancesar palabras españolas, para solucionar este problema que encuentran al hablar. De hecho, las personas dan del fenómeno las siguientes explicaciones:

- Entrevista nº 10, turnos de palabra desde 975 F hasta 993 F: “(...) *Mais / J’vous dis qu’y a des fois j’m trompe dans les / dans les mots pas dans les phrases dans les mots*”. (...) “*Ou (j’)les dis mal*”. (...) “*J’m trompe*”. (...) “*Et p p p pasque c’est l’mot en espagnol qui vient tout d’suite*”. (...) “*Voilà pasque au lieu d’penser en français j’pense en espagnol*”. (...) “*Et alors comme j’pense en espagnol la traduction c’est / j’traduis mal*”. (...) “*Et j’oublie / j’ai oublié le mot en français*”. (...) “*Et j’le traduis faut dire que j’le traduis de l’espagnol en français ça c’est...*” (...) “*Voilà*”.

[“(...) Pero / Se lo digo que hay veces que me equivoco en las / en las palabras no en las frases sino en las palabras”. (...) “O las digo malamente”. (...) “Me equivoco”. (...) “Y p p p porque es la palabra en español la que me viene en seguida”. (...) “Eso es porque en vez de pensar en francés pienso en español”. (...) “Y entonces como pienso en español la traducción es (que) / traduzco malamente”. (...) “Y se me olvida / se me ha olvidado la palabra en francés”. (...) “Y la traduzco hay que decir que la traduzco del español al francés eso sí...”. (...) “Eso es”.]

¹² Para una mayor legibilidad y teniendo en cuenta que en este capítulo sólo nos fijamos en la interpretación del discurso de los entrevistados - y ya no en su forma -, hemos optado por simplificar la transcripción de los turnos de palabra citados. Esto nos ha llevado, por ejemplo, a dejar de resaltar las posibles incorrecciones cometidas por las personas entrevistadas. No obstante, en caso de querer visualizarlas, recordamos que la transcripción íntegra de todas las entrevistas figura en los Anexos, así como las convenciones de transcripción adoptadas para poder entenderlas plenamente.

- Entrevista nº 11, turno de palabra 1145 M: *“Oui / je traduis souvent de l’espagnol au français”*. / Turnos de palabra 1398 M y 1400 M: *“C’qu’i(l) y a qu’quand je trouve pas le mot je traduis hein”*. / *“Ben oui! / j’essaie d’donner un sens ¹³ parfois j’m suis dit ça doit exister j’(re)garde dans l’dictionnaire ça existe pas”*.

[*“Sí / a menudo traduzco del español al francés”*. / *“Lo que pasa es que cuando no encuentro la palabra traduzco eh”*. / *“¡Pues sí! / intento darle sentido y a veces he pensado que debía de existir miro en el diccionario no existe”*.]

- Entrevista nº 6, turnos de palabra desde 431 P hasta 437 P: *“Alors tu tu as tu as deux choses / tu as le / le mot que tu en e que que tu france e / comment dit-on déjà?”*. (...) *“Francises”*. (...) *“Hein le mot anglais¹⁴ qu’tu francises ou l’mot espagnol que tu francises”*. (...) *“Ou vice versa”*.

[*“Entonces tie tienes tienes dos cosas / tienes la / la palabra que fr eh francés eh / ¿cómo se dice ya?”*. (...) *“Afrancesas”*. (...) *“Eh la palabra inglesa que afrancesas o la palabra española que afrancesas”*. (...) *“O viceversa”*.]

- Entrevista nº 8, turno de palabra 438 D: *“(…) voyons voir / je on le le français je pense / comprendra toutes les questions que lui pose une autre personne / hein i(l) va pouvoir lui lui répond(re) mais souvent on a des des structures espagnoles qui nous viennent en premier”*. / Turnos de palabra desde 648 D hasta 654 D: *“À moins de / de faire une tournure e hum / franc enfin non! de f de / faire une tournure espagnole et d’l’appliquer en français par (e)xemple”*. (...) *“Eh donc ça ça arrive”*. (...) *“Pasque vous parlez / tu veux parler vite alors e / t’es tellement habituée à dire en espagnol e quelque chose et la et la manière de de l’dire / que sans t’en rend(re) compte tu parles français et tu l’dis en français comme tu l’aurais dit en espagnol”*. (...) *“Hein ça ça arrive (...)”*. / Turno de palabra 854 D: *“(…) c’est un recours pour toi / lorsque tu n’sais pas le mot en / en français de t’servir du mot espagnol et de le transformer en en un mot français (...)”*. / Turno de palabra 884 D: *“Oui ça c’est j’pense que / c’est c’est c’est un c’est une manière d’s’en sortir vite fait et rapide”*.

[*“(…) vamos a ver / yo nosotros el el francés creo / entenderá todas las preguntas que le haga otra persona / eh va a poder contestarle pero a menudo tenemos unas unas estructuras españolas que nos vienen primero”*. (...) *“Salvo te / tener un giro eh mm francés ¡bueno no!*

¹³ Palabra en español.

¹⁴ Recordamos que el entrevistado está casado con una inglesa y que viven en España.

t tener un giro en español y aplicarlo al francés por ejemplo”. (...) “Eh entonces eso sí que ocurre”. (...) “Porque usted habla / quieres hablar rápido entonces eh / estás tan acostumbrada a decir en español eh algo y la y la manera de de decirlo / que sin darte cuenta de ello hablas en francés y lo dices en francés como lo hubieras dicho en español”. (...) “Eh eso sí que ocurre (...)”. “(...) es un recurso para ti / cuando no sabes la palabra en / en francés usar la palabra española y transformarla en una palabra francesa (...)”. “Sí eso sí pienso que es / es es es un es una manera rápida de salir adelante”.]

Como vemos, la comunicación oral necesita más de la rapidez que de la precisión del término usado y lo que importa realmente es poder traducir la idea que uno/a quiera expresar. De esta manera, varios entrevistados recurren a la traducción del español al francés y reconocen afrancesar los términos españoles cuando ‘no llega’ el equivalente francés. Este trabajo de traducción puede ser consciente o inconsciente, como lo subraya la persona 8 que acabamos de citar y como igualmente lo comenta la persona 7.¹⁵ A veces incluso el entrevistado no es consciente de su traducción literal y sólo llega a darse cuenta del problema si se lo hacen notar o cuando falla el encuentro comunicativo. Veamos también los comentarios de las personas 10 y 11 al respecto:

- Entrevista nº 10, turnos de palabra desde 995 F hasta 999 F: “(...) *je crois qu’c’est / je crois qu’c’est / j’m’en rends p même pas compte*”. (...) “*Je crois qu’j’m’en rends pas compte*”. (...) “*Oui on m’le dit alors j’dis ah oui c’est vrai tiens j’m suis trompée bien sûr alors j’pense dis donc c’est vrai comme en espagnol on dit de telle façon*”.

[“(...) *creo que es / creo que es / ni siquiera me doy cuenta de ello*”. (...) “*Creo que no me doy cuenta de ello*”. (...) “*Sí me lo dicen entonces digo ah sí es verdad vaya me he equivocado por supuesto entonces pienso verás es verdad como en español se dice de tal manera*”.]

- Entrevista nº 11, turnos de palabra desde 833 M hasta 841 M: “(...) *des tournures / que parfois i(ls) ont du mal à comprend(re)*”. (...) “*Et des fois i(ls) / i(ls) te font répéter i(ls) comprennent pas*”.¹⁶ / “*Ah oui oui oui oui / en plus parc’que je leur dit il se pe / ou j’leur dis*

¹⁵ Como igualmente comentamos en el capítulo 3, apartado 3. 2. 2., la persona 7 subraya en particular el carácter involuntario de este tipo de traducciones y modificaciones. Véanse en especial los turnos de palabra desde 99 V hasta 111 V y desde 649 V hasta el 653 V, en la entrevista nº 7.

¹⁶ Está subrayado el turno de palabra 836 de C, la entrevistadora.

pasque j'leur trouve que leur expression e / vi / physique / ils n'ont pas réagi à c'que j'ai pu dire". (...) "J'me suis dis zut / j'ai commis une erreur". (...) "Ah oui vous n'avez pas compris qu'est-c(e)-qu'i(l) s'est passé".

[“(...) unos giros / que a veces les cuesta entender”. (...) “Y a veces te hacen repetir no te entienden”. / “Ah sí sí sí sí / además porque yo les digo puede q / o les digo porque encuentro que su expresión eh / f / física / no han reaccionado a lo que he podido decir”. (...) “Me he dicho jolines / he cometido un error”. (...) “Ah sí / no habéis entendido lo que ha pasado”.]

En cuanto a una posible atrición de la lengua materna a nivel de expresión escrita, los entrevistados parecen estar más divididos. Una ligera mayoría (seis personas de once) considera que su francés escrito no ha sufrido modificaciones (véase la Tabla nº 4 al respecto), mientras al menos cuatro personas admiten tener actualmente problemas que no tenían antes. También aclaran que, en su opinión, no tenían dificultades con la ortografía antes de dejar su país de origen.¹⁷ En este sentido, el caso de la persona 11 se puede considerar como un ejemplo significativo del fenómeno:

- Entrevista nº 11, turnos de palabra desde 751 M hasta 759 M: *“Oui / en en écrivant français je crois qu’j’ai besoin d’(un) dictionnaire de temps en temps quand même”. / “Oui ça j’allais t’demander aussi tu penses que tu as perdu à l’écrit”.*¹⁸ / *“Ah oui”. (...) “Oui / il se peut également que j’écris moins également à par exemple à ma famille / e / pasque je dois / chercher mon dictionnaire hein”. “(...) mais même dernièrement j’ai dû faire des lettres commerciales en français et / je disais à Robert eh corrige-moi pasque je crois qu’je fais des fautes”. (...) “Et j’en fais”. / Turnos de palabra desde 772 C hasta 775 M: “Tu fais des fautes d’orthographe? Mais / at attends quand t’étais en France t’en faisais pas?” / “Non / mais...” / “T’avais une orthographe correcte?” / “Oui oh ben à mon époque e c’était important l’orthographe! / Donc on nous obligeait à avoir une bonne orthographe hein”. / Turnos de palabra 781 M y 783 M: “Non / j’écrivais bien l’français je n’avais / aucun problème”. / Turno de palabra 1448 M: “Et je sais qu’avec ma sœur qui vit aux États-Unis c’est la même chose / alors quand on fait du scrabble en français on a les / on prend l’dictionnaire hein”.¹⁹*

¹⁷ Salvo las personas 2 y 6 que admiten haber tenido problemas de ortografía de antemano, es decir, antes de irse de Francia.

¹⁸ Se han subrayado los turnos de palabra de C, la entrevistadora.

¹⁹ Para más aclaración, véase igualmente la transcripción íntegra de la entrevista nº 11 en los Anexos, desde el turno de palabra 751 M hasta 815 M y desde 1430 M hasta 1454 M.

[“Sí / al al escribir (en) francés creo que necesito (un) diccionario de vez en cuando a pesar de todo”. / “Sí esto también iba a preguntarte crees que has perdido a nivel escrito”. / “Ah sí”. (...) “Sí / También puede pasar que escriba menos también a por ejemplo a mi familia / eh / porque debo / buscar mi diccionario eh / e incluso recientemente tuve que hacer cartas comerciales en francés y / le decía a Robert eh corrígeme porque creo que tengo faltas / y tengo”. (...) “¿Cometes faltas de ortografía? Pero / e espera ¿cuándo estabas en Francia no las cometías?” / “No, pero...”. / “¿Tenías una ortografía correcta?” / “Sí oh bueno en mi época eh ¡la ortografía era importante! / Entonces nos obligaban a tener una buena ortografía eh”. (...) “No / yo escribía bien el francés no tenía / ningún problema”. (...) “Y sé que con mi hermana que vive en Estados Unidos pasa igual / entonces cuando jugamos al scrabble en francés / cogemos el diccionario eh”.]

Del mismo modo, la persona 4 reconoce tener dudas en francés con las palabras que tengan el sonido [f] escrito con ‘ph’, en vez de con la ‘f’ como en español. De hecho, da el ejemplo de ‘photo’ en francés. Las personas 3 y 5, por su parte, afirman dudar cuando las palabras incluyen consonantes dobles. La persona 3 también duda de si las palabras se escriben con una ‘c’ o con una ‘s’, o de si se escriben con ‘cion’ o con ‘tion’.²⁰

Según estos testimonios parece ser que tanto la expresión escrita como la expresión oral en una lengua se olviden, cuando una persona no tiene la oportunidad de practicar el idioma con regularidad. No obstante, en lo que se refiere al nivel escrito de los entrevistados en francés nos hemos limitado a presentar sus opiniones, ya que recordamos que decidimos no estudiar la atrición a nivel escrito en esta Tesis Doctoral.²¹ En este sentido, al no disponer de documentos escritos por los entrevistados para comprobar o no este tipo de atrición, como es de suponer no podemos opinar sobre el grado de olvido real del francés escrito por parte de estos ‘franceses de España’.

También según la Tabla nº 4, otro tema de importancia es el de la pérdida del acento nativo en francés, o sea, la posibilidad de que se note en los entrevistados un

²⁰ Véase en particular, en la entrevista 4, los turnos de palabra desde 663 CH hasta 676 CH. En la entrevista 5, los turnos de palabra desde 194 V hasta 206 V y en la entrevista 3, los turnos de palabra desde 291 C hasta 314 E y desde 424 E hasta 428 E.

²¹ Véase al respecto el capítulo 2 - apartados 2. 1. 3. y 2. 2. 2. -, en el que explicamos por qué tomamos la decisión de no investigar la atrición a nivel escrito en este trabajo.

acento y/o una entonación diferentes al hablar. Vimos en el capítulo 1 el estado de la investigación al respecto.²² Algunos entrevistados subrayaron el hecho de que en ciertas personas, otra lengua regularmente hablada pudiera tener una influencia tan poderosa en la lengua materna como para hacerles perder el acento del país o de la región de origen y que tuvieran ahora otro acento o entonación al hablar su idioma materno. Las personas 8 y 11 refirieron particularmente este fenómeno y explicaron que la familia y/o los amigos que se quedaron en Francia lo habían advertido.²³

De hecho, como hemos comentado en el capítulo 3 - apartado 3. 2. 3. -, notamos por ejemplo en el habla de la persona 11 una modificación parcial de la pronunciación del fonema consonántico [z], articulado [s], y del sonido [eks], articulado [es], con cierta frecuencia en los dos casos (por ejemplo, en el adjetivo ‘heureuse’, pronunciado ‘heureusse’, y en el verbo ‘(s’)exprimer’, pronunciado ‘(s’)esprimer’). De manera general, observamos que el tipo de acentuación también podía haber cambiado, al mismo tiempo que la estructura rítmico-melódica de la lengua pudiese estar afectada.

Volviendo a las opiniones y actitudes de los entrevistados sobre el olvido en general, cabe subrayar que todas las personas que reconocen la atrición de la lengua materna como una realidad justifican este olvido, o se justifican, alegando que ocurre porque no tienen la oportunidad de hablar francés. Para formularlo de otra manera, si uno/a olvida su lengua materna, es porque no la practica y esta falta de práctica como factor específico de la atrición es el motivo más invocado por los entrevistados para explicar y/o justificar su posible olvido. Como explicamos en el capítulo 1²⁴, también se trata de una razón muy invocada a nivel general para explicar el por qué del olvido, aunque no se trate del único factor que incida en la atrición y tampoco tenga siempre por que ser desencadenante de una atrición significativa.

Algunos entrevistados también justifican el olvido alegando que el español les parece más rico (véase por ejemplo la entrevista nº 11, los turnos de palabra 1322 M,

²² Véanse en particular los apartados 1. 4. 4. y 1. 4. 6..

²³ Véanse al respecto los comentarios de los entrevistados 8 y 11 anteriormente citados en el capítulo 3, apartado 3. 2. 3.. Además, según la persona 5, también hasta desconocidos podrían haber notado una entonación diferente (véase el turno de palabra 112 V - entrevista nº 5).

²⁴ Véanse en particular los apartados 1. 4. 2., 1. 4. 3. y 1. 4. 5..

1324 M y 1330 M) y más sencillo que el francés (al menos desde un punto de vista ortográfico, véase la entrevista nº 2, turno de palabra 130), lo cual le permitiría imponerse con más facilidad. El marido - igualmente francés - de la persona 2 expresa esta opinión, aunque añade por otra parte que el olvido se pueda deber a la edad (entrevista nº 2, turnos de palabra 123, 130 y 153). Por nuestra parte, descartamos la idea de que una lengua pueda ser más rica que otra y opinamos que el hecho de encontrar el español más rico que el francés podría más bien deberse indirectamente a un empobrecimiento de la lengua materna. La persona 11 da el ejemplo de una expresión²⁵ que, en su opinión, tendría más sentido - o más fuerza - en español que en francés y añade:

- Entrevista nº 11, turno de palabra 1370 M: “*Je trouve qu’en français e / ça reste vide*”.
[“*Me parece que en francés eh / se queda vacío*”].]

Hecho que esta persona también ha justificado un poco antes en la entrevista al explicar que:

- Entrevista nº 11, turno de palabra 1328 M: “*Peut-être pas que j’ai plus vécu le / beaucoup d’choses en Espagne*”.
[“*Quizá porque haya vivido más el / muchas cosas en España*”].]

De esta manera, la expresión española que comenta la entrevistada puede tener para ella un significado particular. No obstante, también creemos que si ella no recuerda la expresión en francés que traduzca la misma idea que en español²⁶, esta persona opinará que es porque no existe una traducción exacta de esta expresión en su lengua materna y entonces será cuando el español le llegará a parecer más rico. En este sentido puede que en algunos casos, la afirmación de que el español es más rico que el francés no sea más que un pretexto inconsciente destinado a ocultar el hecho de que a esta persona se le ha olvidado la expresión exacta en su idioma materno.

²⁵ Se trata de la expresión ‘tener ilusión por algo’, véanse los turnos de palabra 1310-1320 M y 1364-1378 M.

²⁶ Por ejemplo, en este caso, ‘rêver de (faire) quelque chose’ por ‘tener ilusión por algo’.

Por otra parte, cabe destacar otra opinión compartida por todos los entrevistados según la cual el olvido sería relativo. De hecho, les parece que la lengua ‘vuelve’ al tener la oportunidad de volver a Francia. La persona 10 afirma por ejemplo que “*uno/a vuelve a coger el ritmo en seguida*” cuando se encuentra en Francia - turno de palabra 973 F: “(…) *on r(e)prend tout d’suite le rythme hein*”. - y la persona 8 añade que vuelve rápidamente si “*estás inmerso/a en el ambiente*” - turno de palabra 444 D: “(…) *tu te remets dans le bain (...)*” -.²⁷ Lo mismo opina la persona 6 (véanse los turnos de palabra 848-854 P). Nos interesaría poder comprobar in situ la veracidad de estas opiniones y encontrarnos con estas personas en los primeros días de su vuelta al país de origen, posiblemente de vacaciones. Aun así, estas opiniones nos proporcionan del olvido del idioma materno una visión general bastante optimista, ya que por lo visto aunque la lengua materna se olvide, uno/a también puede volver a recordarla.

No obstante, cabe especificar que la actitud de las personas atritas - o que consideran que la atrición les ha afectado - no siempre es tan optimista. Volviendo a considerar la Tabla nº 4, podemos comprobar que si la mayoría de los entrevistados desdramatiza el olvido de la lengua materna y no se preocupa en particular por el fenómeno, al contrario, una minoría lo considera como preocupante y llega a dramatizar la atrición.

Veamos primero el caso de los que opinan que el olvido de la lengua materna no es un tema preocupante. Sus reacciones son las siguientes:

- Entrevista nº 5, turno de palabra 214 V: “*Mais je doute*”. / Turno de palabra 222 V: “*Franchement ça m’dérange pas*”. / Turno de palabra 228 V: “*Tant pis oui e / non ça me / non ça m’dérange pas*”. / Turno de palabra 232 V: “*Non pasque je n’travaille pas / peut-être si j’en avais b(e)soin pour mon travail ça m’s(e)rait peut-être un problème mais enfin*”.

[“*Pero dudo*”. (...) “*Francamente no me molesta*”. (...) “*Qué le vamos a hacer sí eh / no no me / no no me molesta*”. (...) “*No porque no trabajo / quizá si lo necesitara para trabajar a lo mejor me sería un problema pero bueno*”.]

²⁷ La persona 8 (444 D) también subraya algo interesante: En su opinión, la lengua vuelve cuando uno/a se encuentra inmerso en un ambiente en el que se habla francés, pero resulta más difícil hablar francés de repente fuera del ambiente, como en el momento de la entrevista.

- Entrevista nº 8, turno de palabra 518 D: “*Alors / ça s’peut qu’on ait des qu’on commette des fautes aussi*”. / Turnos de palabra 586 D y 588 D: “... *parfois i(l) est arrivé de / de commettre des (...) de de faire des fautes*”. / Turnos de palabra 592 D y 594 D: “*Beh j’on se sent bête! je me sens bête! oui! (...) su(r) l’moment on dit oh / on est un peu bête quoi mais c’est tout*”.

[“*Entonces / puede ser que tengamos que cometamos faltas también*”. (...) “... *a veces me ha ocurrido / cometer unas (...) te tener faltas*”. (...) “*Bueno ¡Yo una se siente tonta! ¡Me siento tonta! ¡Sí! (...) en un principio decimos oh / nos sentimos un poco tontos vaya pero eso es todo*”.]

- Entrevista nº 11, turno de palabra 907 M: “*Non / j’m suis dit bon / j’l’ai j’l’ai pas trouvé su(r) l’moment j’vais l’trouver après hein*”. / Turno de palabra 911 M: “*Ah non non non! je n’suis pas / traumatisée pour ça hein*”.

[“*No / me he dicho que bueno / no la he - la palabra - no la he encontrado en un principio la voy a encontrar después eh*”. (...) “*¡Ah no no no! No me / traumatizo por esto eh*”.]

- Entrevista nº 9, turnos de palabra 586 D y 588 D: “(...) *j’veux dire moi je suis pas du tout un perfectionniste hein*”. “(...) *c’est c’est très bien d’faire des erreurs / et c’est très bien de de s’adapter à un / à un langage*”. / Turnos de palabra desde 592 D hasta 604 D: “*Et alors bon je / j’préfère m’adapter à tous les langages (...) que respecter quelque chose qui / bon qui / qui en réalité devient faux avec le temps*”. (...) “*Pasque bon y a des personnes qui veulent conserver conserver conserver / mais le langage bon on / on l’conserve pas / le langage on l’adapte on l’modifie*”. (...) “*C’est l’évolution du langage*”. (...) “*{Ça m’est} complèt(e)ment égal {de bien ou de mal parler français}*”. (...) “*Peu importe*”.

[“(...) *quiero decir (que) yo no soy nada perfeccionista eh*”. “(...) *está está muy bien cometer errores / y está muy bien ad adaptarse a un / a un lenguaje*”. (...) “*Y entonces bueno yo / prefiero adaptarme a todos los lenguajes (...) más que respetar algo que / bueno que / que en realidad llega a ser falso con el (paso del) tiempo*”. (...) “*Porque bueno hay personas que quieren conservar conservar conservar / pero el lenguaje bueno no / no lo conservamos / el lenguaje lo adaptamos lo modificamos*”. (...) “*Es la evolución del lenguaje*”. (...) “*{Me da} totalmente igual {hablar bien o mal francés}*”. (...) “*Tiene poca importancia*”.]

En el caso de estas personas, el olvido no parece importarles mucho. La persona 6 también comparte la misma opinión que la 9 y no considera que hablar correctamente una lengua sea algo muy importante. Según estas dos personas, el acto comunicativo es el que debe prevalecer sobre la exactitud lingüística, así como el hecho de que los demás nos puedan entender y que la comunicación se establezca por lo que se dice en su conjunto.²⁸

No obstante, notaremos que la persona 5 (232 V) aclara que la posible atrición no le molesta mucho porque no tiene actividad laboral. Del mismo modo, el entrevistado 9, profesor de francés en una academia, rectifica cuando se lo hacemos notar: “*Ah non! ah / non dans mon métier bon c’est pas pareil hein*”. (...) “*Dans mon métier e! j’é j’essaye de respecter un / un / bon un maximum e c’que j’ai c’que j’ai acquis*”. (Turnos de palabra 606 D y 608 D.) [“*¡Ah no! Ah / no en mi profesión no es igual eh*”. (...) “*En mi profesión jeh! In intento respetar un / un / bueno al máximo eh lo que tengo lo que he adquirido*”].

Como vemos, para varias personas el nivel de corrección de la lengua hablada no importa mucho en general y no consideran que el hecho de olvidar pueda serles un problema personal. Al contrario, otras personas formulan un discurso muy diferente al respecto y se preocupan por el olvido de su lengua materna:

- Entrevista nº 10, turnos de palabra desde 1115 F hasta 1121 F: “{*Quand je trouve pas mes mots en français*} pou ben j’aime pas (...) ben non”. (...) “*Ça m’fait / ça m’fait quelque chose j’dis quand même j’ai é / que e j’m rends compte que j’oublie / sans l’vouloir j’oublie*”. (...) “*Ou peut-êt(re) bien sûr que ça m’ennuie / bien sûr que ça m’ennuie i(l) faudrait pe(u)t-êt(re) que j’lise plus aussi*”. / Turno de palabra 1125 F: “*Ouais bien sûr que ça m’ennuie*”.

[“{*Cuando no encuentro las palabras en francés*} pu bueno no me gusta (...) pues no”. (...) “*Me hace / me hace algo digo a pesar de todo he / que eh me doy cuenta de que olvido / sin querer se me olvida*”. (...) “*O quizá por supuesto que me molesta / por supuesto que me molesta a lo mejor tendría que leer más también*”. (...) “*Ya (lo creo) por supuesto que me molesta*”].

²⁸ Véase en particular en la entrevista 6, los turnos de palabra 279 P y 281 P, así como 707 P y 709 P.

- Entrevista n° 7, turnos de palabra desde 387 V hasta 405 V: “Mais / ça t’es arrivée de / qu’on t’comprene pas?”.²⁹ “¡Ah non non! / non non mais moi d’être paniquée à e / à l’idée qu’on n’puisse pas m’comprend(re) (en)fin de / de / d’avoir un trou ou e de dire de dire des bêtises ou ouais”. (...) “... oui j’ai peur ouais ouais c’est pe(u)t-êt(re) pour ça en fait que j’lis beaucoup e / en français (...) pasque j’ai peur d’oublier”. (...) “{Oublier vraiment} e ouf je sais pas m je sais pas c’que ça m’f(e)rait!”. (...) “Oh oui je pense que oui oui je regret(e)rais c’est sûr de / de pas pouvoir parler français oui oui oui”. (...) “... (en)fin oui ça ça f ça m’f(e)rait mal quoi c’est quelque {chose} ça s(e)rait ma langue maternelle j’s(e)rais en train d’perd(re) ma langue maternelle ç(a) s(e)rait vraiment dommage quoi”. (...) “J’chais pas ça s(e)rait perd(re) e une partie de toi / non?”.

[“¿Pero / se te ha ocurrido que / que no te hayan entendido?”. “¡Ah no no no! / no no pero que a mí me entre pánico a eh / a la idea de que no me puedan entender en fin de / de / tener una falta de memoria o decir decir tonterías o sí”. (...) “... sí tengo miedo sí sí quizá sea por esto que de hecho leo mucho eh / en francés (...) porque me da miedo olvidar”. (...) “{Olvidar realmente} eh uf no sé p ¡no sé lo que me haría!”. (...) “Oh sí creo que sí si lo lamentaría está claro no / no poder hablar francés sí sí sí”. (...) “... es decir que me me dolería vaya es algo sería mi lengua materna estaría perdiendo mi lengua materna realmente sería una pena vaya”. (...) “No sé sería (como) perder eh una parte de ti / ¿verdad?”.]

- Entrevista n° 4, turnos de palabra 188 CH y 194 CH: “Oui oui je / quelques fois / hem ff / quand je / je téléphone à mes sœurs par exemple il me manque des mots et ça ça m’mortifie”. (...) “Ça m’mortifie / alors e c’est pas tel e ff / ça m’fait enrager de de de penser que je j’oublie ma langue e / maternelle”. / Turnos de palabra desde 737 CH hasta 743 CH: “{Oublier le français} oui c’est ça / ça s(e)rait une j’chais pas comme e / c’est ça une perte d’identité”. (...) “{L’identité} c’est la langue la famille (...)”. “(En)fin tous mes souv(e)nirs sont sont en français! Mes souv(e)nirs d d’enfance jusqu’à trente ans e sont en français (...) et e / et je n’conçois pas n / d’les les les perdre e en français”.

[“Sí sí yo / a veces / em ff / cuando lla / llamo por teléfono a mis hermanas por ejemplo me faltan palabras y esto esto me mortifica”. (...) “Me mortifica / entonces eh no es tant eh ff / me hace rabiar pen pensar que ol olvido mi lengua eh / materna”. (...) “{Olvidar el francés} sí eso es / sería una no sé como eh / eso es una pérdida de identidad”. (...) “{La identidad} es la lengua la familia (...)”. “Es decir ¡todos mis recuerdos son son en francés! Mis

²⁹ El turno de palabra subrayado, el 386, es de C., la entrevistadora.

recuerdos de de la infancia hasta los treinta años eh son en francés (...) y eh / y no concibo n / per perderlos eh en francés”.]

Según estos testimonios, parece ser que a veces los idiomas duelan. Recordamos al respecto las palabras del poeta y ensayista Claude ESTEBAN (1990 / trad. al español 1998) sobre el bilingüismo:

“Durante mucho tiempo viví esos momentos intolerables, cuyo lapso puede parecer ínfimo, pero que a mí me parecía inconmensurable, en que una frase apenas iniciada tropezaba con una palabra que ya no se manifestaba en la lengua que en ese instante precisaba, sino en el idioma vuelto entonces secundario, subalterno, y que me ocultaba de golpe todo el horizonte. En tales momentos necesitaba, con una urgencia implacable, realizar una labor de traducción que, la mayoría de las veces, resultaba inútil, ya que ésta no conseguía sino, demasiado tarde ya, procurarme el vocablo que había echado en falta. La frase ya había seguido su curso en mi pensamiento más allá de esa laguna que yo había tenido que llenar con una palabra que casaba mal con ella, y que muy sutilmente falseaba el sentido de lo que yo quería decir”. (C. ESTEBAN, 1998: 19.)³⁰

Con el análisis de estas entrevistas hemos podido comprobar que las opiniones y actitudes frente al olvido son muy diferentes y que cada uno/a parece reaccionar de manera bastante personal frente a este fenómeno. De esta manera, el olvido no siempre se admite y tampoco siempre es consciente. Al igual que no afecta igualmente a todos los entrevistados, ellos tampoco reaccionan de la misma manera frente a estas modificaciones en su lengua materna. Se trata por lo tanto de un problema complejo que parece depender en parte de las relaciones singulares que se hayan establecido entre la persona, su historia particular y su lengua o lenguas. Como lo subraya la persona 4, “*la identidad (...) es la lengua (...)*”. (Turnos de palabra 738 C y 739 CH.) [*“l’identité (...)*

³⁰ Traducción por la edición española de la siguiente cita original: “*J’ai longtemps vécu ces moments intolérables, dont la durée peut paraître infime, et qui me semblaient sans mesure, où une phrase à peine entreprise venait buter sur un mot qui ne se présentait plus dans la langue maintenant nécessaire, mais dans l’idiome devenu second, subalterne - et qui me bouchait d’un seul coup tout l’horizon. Il me fallait alors, avec une urgence implacable, entreprendre un travail de traduction qui, le plus souvent, se révélait inutile, puisqu’il ne parvenait que trop tardivement à me procurer le vocable qui m’avait fait défaut. La phrase avait déjà poursuivi sa course dans ma pensée au-delà de ce blanc que j’avais dû combler par un mot qui convenait mal, qui faussait très subtilement le sens de ce que je cherchais à dire*”. (ESTEBAN, 1990: 17.)

c'est la langue (...)”.] Veamos de cerca cómo se expresa esta complicada relación en nuestros entrevistados.

4. 4. Una compleja relación entre identificación, afectividad y biografía personal

Como vimos anteriormente³¹, la lengua o las lenguas son parte intrínseca de la construcción identificadora de una persona, al mismo tiempo que la lengua materna parece tener una carga emocional y afectiva muy peculiar en la biografía personal y de lenguaje de los bilingües. Esta afirmación se puede aplicar particularmente en el caso de los bilingües tardíos, representados en este caso por nuestros entrevistados.

Régine ROBIN (1993), al tratar las relaciones que algunos escritores tienen con sus idiomas, igualmente plantea el problema de la(s) lengua(s) y las personas en sus relaciones con los demás. De esta manera escribe: “*A mí me gusta mi idioma. ¿Pero qué es mi idioma? Tener una lengua suya como uno tiene una habitación suya. Tener una lengua y lo que es más, una lengua materna, una lengua natal. (...) ¿Y las lenguas distintas, las otras lenguas, la lengua de los otros, lo otro de la lengua, el otro en la lengua?*” (1993: 7.)³² Este tema la lleva a considerar el hecho de hablar varios idiomas y añade: “*Lengua materna, lengua extranjera. ¿Dónde encontrar un sitio, un espacio de lengua, un intervalo, una lengua entre?*” (1993: 8.)³³

Además, como también hemos comentado, parece existir una estrecha relación entre la lengua y/o las lenguas y la identidad. R. ROBIN (1993) añade al respecto: “*Toda constitución de identidad es un proceso dinámico abierto, nunca está dado, nunca definido. No se le puede poner etiquetas ni prender. Si hay que hablar de lenguas, (...) conviene considerar primeramente esta problemática de la distancia. (...)*

³¹ Véase el capítulo 1, en particular los apartados 1. 2. 2., 1. 2. 3. y 1. 3. 6..

³² Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*Moi j’aime ma langue. Mais c’est quoi ma langue? Avoir une langue à soi comme on a une chambre à soi. Avoir une langue et qui plus est une langue maternelle, une langue natale. (...) Et les langues autres, les autres langues, la langue des autres, l’autre de la langue, l’autre dans la langue?*” (ROBIN, 1993:7.)

³³ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*Langue maternelle, langue étrangère. Où trouver une place, un espace de langue, un intervalle, une langue entre ?*” (ROBIN, 1993:8.)

Distancia de lengua, diferencia de identidad”. (1993: 12-13.)³⁴ Y R. ROBIN precisa más adelante: “*La relación con la lengua extranjera siempre se vive relacionándola con una pérdida real y/o imaginaria*”. (1993: 37.)³⁵ En este sentido, hay una “*lengua perdida, (una) lengua olvidada, ocultada, inhibida, o más exactamente (una) lengua que creemos haber olvidado (...)*”. (1993: 8.)³⁶ De esta manera, la lengua es mucho más que un medio de comunicación, ya que también sirve para definirnos. Al perder una lengua materna, quizá nos podamos perder de algún modo y quizá también podamos querer perder esta lengua para llegar a ser otro/a (véase al respecto el capítulo 1, en particular el apartado 1. 2. 3.).

Las entrevistas realizadas durante este trabajo de investigación nos han llevado a tener en cuenta estos diferentes puntos. Hemos decidido considerar la posible relación existente entre el grado de atrición de la lengua materna y la postura identitaria de la persona, así como su historia particular, al considerar que podía existir una relación entre estos diferentes elementos.

Primeramente, según las entrevistas realizadas y como hemos visto, podemos confirmar que la lengua materna se olvida cuando no se practica. Por lo visto, este fenómeno puede ocurrir sin que la persona lo quiera e incluso sin que lo sepa. Al contrario, también puede producirse el olvido queriéndolo - aunque inconscientemente y sin querer llegar a saberlo - e incluso sabiéndolo. Una vez llegado a este punto de reflexión cabe preguntarse por qué, en una situación parecida, notamos que unos olvidan más que otros su lengua materna. Apoyándonos en fuentes anteriores al respecto sobre el estado de la discusión científica³⁷ y con la convicción personal de que en parte tenía que ver con la relación identificadora de cada persona con sus lenguas y el

³⁴ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*Toute constitution d’identité est un processus dynamique ouvert, il n’est jamais donné, jamais défini. Il ne peut être étiqueté, épinglé. S’il faut parler des langues, (...) c’est en convoquant d’abord cette problématique de l’écart. (...) Ecart de langue, écart d’identité*”. (ROBIN, 1993 : 12-13.)

³⁵ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*Le rapport à la langue étrangère se vit toujours par rapport à une perte réelle et/ou imaginaire*”. (ROBIN, 1993:37.)

³⁶ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*Langue perdue, langue oubliée, occultée, refoulée, ou plus exactement langue qu’on croit avoir oubliée (...)*”. (ROBIN, 1993: 8.)

³⁷ Véase en el capítulo1, el apartado 1. 4. 5..

país de origen, hemos querido aplicar esta hipótesis al análisis del discurso de los entrevistados.

Al efecto, hemos constituido otras dos tablas, la primera para agrupar unas informaciones generales de interés y la segunda con la intención de sintetizar informaciones específicas sobre la posible relación entre la postura identitaria y el grado de atrición. Veamos estas tablas:

TABLA SINÓPTICA Nº 2 : PREGUNTAS GENERALES

ENTREVISTA	Contactos con Francia	Lee en francés	Volvería a Francia para vivir (1)	Suele volver de vacaciones a Francia una vez al año (2)
Nº 1	Sí (familia y amigos)	Sí	Sí	No (por imposibilidad)
Nº 2	Sí (familia)	Sin precisar	Sí	No
Nº 3	Sí (hija en Francia y amigos)	Sí	No	Sí
Nº 4	Sí (familia y amigos)	Sí	No	No
Nº 5	Sí (familia)	Sí	Sí	Sí
Nº 6	Sí (familia)	Sí, mucho	No	Sí, y más de una vez al año
Nº 7	Sí (familia)	Sí, mucho	No, pero le daría igual	Sí
Nº 8	Sí (familia)	Sí, mucho	Sí	Sí
Nº 9	Sí (familia y amigos)	Sí, mucho	No	Sí, y más de una vez al año
Nº 10	Sí (familia)	Sí	No	Sí, y más de una vez al año
Nº 11	Sí (familia y amigos)	Sí, pero prefiere leer en español	No	Sí

(1) : Corresponde a la pregunta: ¿En un caso hipotético, si pudiera usted, volvería a vivir en Francia? (sin considerar su situación familiar)

(2) : Corresponde a la pregunta: ¿Con qué frecuencia vuelve usted a Francia? (frecuencia de referencia: una vez al año)

TABLA Nº 5 : PREGUNTAS ESPECÍFICAS

PERSONA	Opina que uno/a puede olvidar su idioma materno *	Se identifica con España	Todavía se siente más francesa	Número de incorrecciones por cuarto de hora **
Nº 1	No	-	Sí	4
Nº 2	Otros sí, ella no	-	Sí	4
Nº 3	Sí	Sí	-	10
Nº 4	No, pero se contradice	Sí	-	11
Nº 5	No, pero se contradice	-	Sí	6
Nº 6	Sí	No ⁽¹⁾	No ⁽¹⁾	2
Nº 7	Sí	-	Sí	1
Nº 8	Sí	Sí ⁽²⁾	Sí ⁽²⁾	5
Nº 9	Otros sí, ella no y se contradice	No ⁽³⁾	No ⁽³⁾	1
Nº 10	Sí	Sí ⁽⁴⁾	Sí ⁽⁴⁾	10
Nº 11	Sí	Sí	-	19

* Véase la tabla número 3.

** Se trata del número de incorrecciones cometidas durante el primer cuarto de hora de la entrevista.

(1) : Se siente europeo.

(2) : Los dos a la vez.

(3) : Se siente 'ciudadano del mundo'.

(4) : Los dos a la vez.

Como comentamos anteriormente en el capítulo 2³⁸, ya que todas las entrevistas tenían una duración diferente, hemos optado por basarnos en los primeros quince minutos de cada entrevista para determinar quien o quienes habían cometido el número más elevado de incorrecciones. Este número de incorrecciones producidas durante el primer cuarto de hora en cada entrevista figura en la Tabla nº 5. Además, hemos podido comprobar que el número de incorrecciones observado en cada persona se mantenía globalmente hasta el final de las entrevistas. O sea, que una persona que por ejemplo había cometido seis incorrecciones durante el primer cuarto de hora de la entrevista, seguía teniendo aproximadamente el mismo número de incorrecciones en el resto de la entrevista, dividida por cuartos de hora y minutos restantes.

Por otra parte, conviene señalar que en este análisis no recurrimos a herramientas matemáticas más precisas para determinar el número de incorrecciones, ya

³⁸ Véase el apartado 2. 2. 2..

que nuestro primer objetivo no fue llegar a un número realmente exacto de incorrecciones, sino más bien hacer entender que en estas entrevistas se establecía una relación recurrente entre el sentimiento de pertenencia del entrevistado a un país o a otro y el número más o menos elevado de incorrecciones cometidas. Concretamente, parece ser que cuanto más se identifique la persona entrevistada con España, más se aleja su francés hablado de la norma nacional establecida. Y también al contrario, cuanto más francés se siga sintiendo el entrevistado, menos diferencias presenta su producción de lenguaje, relacionándola con un discurso nativo.

Se trata en nuestro caso de un primer nivel de análisis, corroborado por otros estudios anteriores³⁹ y en cuya argumentación encontramos coherencia. De hecho, opinamos que esta correlación (+/- lealtad al país de origen, +/- incorrecciones al hablar el idioma materno) podría explicar en parte por qué unas personas encontrándose en unas situaciones similares no han olvidado igualmente su lengua materna.

En un segundo nivel de análisis y después del estudio de la relación identificadora del entrevistado con un país u otro (relacionado con el terreno de la afectividad), opinamos que para intentar identificar por qué una persona olvida más que otra, también cabe considerar la historia personal de cada entrevistado. A este nivel hemos notado que interviene otra noción compleja que se corresponde con el deseo a menudo inconsciente de olvidar algo.

Recordamos que todas las personas que decidimos entrevistar debían de tener, entre otros requisitos básicos comunes establecidos⁴⁰, el haber elegido voluntariamente y por motivos personales irse de Francia para vivir en España (aunque dos de los entrevistados, se fueron primero a otro país antes de llegar a España). De esta manera, se trata en todos los casos de una salida escogida del país de origen. Además, en la mayoría de los entrevistados, la expatriación arranca con el matrimonio con una persona española y el consiguiente cambio de país. No obstante no es el caso de todos, ya que dos de nuestros entrevistados no se fueron para reunirse con otra persona, sino sólo por irse y provocar de este modo una ruptura en su vida personal. Este motivo de partida,

³⁹ Véase en el capítulo 1, el apartado 1. 4. 5..

⁴⁰ Véase en el capítulo 2, el apartado 2. 2. 3..

más que otro quizá, provoca al principio una ruptura identitaria, a la que sigue una reconstrucción de la identidad que ya no se efectuará en el mismo idioma. De esta manera, puede que la lengua materna llegue a ocupar un papel secundario, que ya no tenga tanta importancia y que por lo tanto la persona que se encuentre en este caso la olvide consciente o inconscientemente.

En este sentido, la biografía personal del entrevistado podría ser particularmente importante, pudiendo considerarse como un factor indirecto desencadenante de atrición. Además, la voluntad consciente o inconsciente de favorecer la adquisición o la consecución de progresos rápidos en la nueva lengua, con su uso intensivo o casi exclusivo, también favorecería la atrición a expensas del idioma materno ahora secundario. Y quizá, al querer ‘olvidarse del pasado’ uno/a también llegaría a olvidarse de su lengua materna. En nuestra opinión, es lo que ha podido ocurrir con las personas 3 y 11 que se encuentran dentro de la categoría de personas más atritas, según se puede comprobar en la Tabla nº 5.

De hecho, estas dos personas reconocen haber querido provocar una ruptura al dejar su país de origen:

- Entrevista nº 3⁴¹, turnos de palabra 29 E y 31 E: *“Mais e moi je suis arrivée en Espagne / il y avait quelque chose que je voulais oublier de la France / un drame (...) donc psychologiqu(e)ment c’est très important (...)”*. / Y de nuevo, en los turnos de palabra 243 E y 245 E: *“(...) j’ai eu un drame qui m’a fait quitter Paris (...) ou ma famille non plus n’a pas bougé je suis partie d’Paris j’en avais marre”*. (...) *“Oui ici voilà non non pasque un vent m’a chassée pasque y avait trop de / y avait trop d’zones négatives bon mais mais ça m’a fait vraiment e / e re mourir et puis revivre une autre vie (...)”*.

[*“Pero eh yo llegué a España / había algo que quería olvidar de Francia / un drama (...) entonces psicológicamente es muy importante (...)”*. *“(...) tuve un drama me hizo dejar París (...) o mi familia tampoco se movió me fui de París estaba harta”*. (...) *“Sí aquí eso es no no porque me llevó el viento porque había demasiado / había demasiadas zonas negativas bueno pero pero me hizo realmente eh / eh vol morir y luego volver a vivir otra vida (...)”*.]

⁴¹ La persona 3 decidió quedarse en España después de haber pasado unas vacaciones en el país.

- Entrevista nº 11, turno de palabra 180 M: “(...) *je suis partie parce que je crois qu’j’avais besoin d’un côté d’une rupture / je pensais un an / et / j’m suis dit l’Espagne je connaissais pas du tout l’espagnol hein (...)*”. / Y los turnos de palabra 215 M y 235 M: “*Ah je suis v(e)nue comme ça je voulais changer e / d’un côté je voulais faire des études de droit mais d’un côté mon père e n’était pas d’accord à que j’étudie pasque les filles doivent se marier*”. (...) “*Et je suis partie pasque j’m suis dit / j’ai besoin d’un changement et j’m suis dit pourquoi pas étudier une langue*”.

[“(...) *me fui porque creo que necesitaba por un lado una ruptura / pensaba (en) un año / y / pensé (que) España no sabía nada de español eh (...)*”. “(...) *ah llegué así quería cambiar eh / por un lado quería estudiar la carrera de derecho pero por un lado mi padre eh no estaba de acuerdo a que yo estudiara porque las hijas tenían que casarse*”. (...) “*Y me fui porque me dije / necesito un cambio y pensé por qué no estudiar un idioma*”].

La decisión de quedarse en España fue posterior. Por otra parte, la persona 11 reconoce haberse rodeado de españoles - al principio para aprender el idioma con más facilidad (turnos de palabra 279 M, 281 M y 283 M) - y haber vivido en un ambiente muy español (véase en especial 389 M). Posiblemente por varios motivos, llegó a establecer una relación particular con esta lengua:

- Entrevista nº 11, turnos de palabra 445 M, 447 M y 451 M: “*Mais quand je dois vraiment m’exprimer ce que je veux sentir (...) c’est l’espagnol qui m’sort*”. (...) “*Pasque j’ai p(eu)t-êt(r)e appris à exprimer / z’ai peut-êt(r)e appris non j’ai appris à exprimer mes sentiments en espagnol*”. / Turnos de palabra 493 M, 495 M y 497 M: “*Mais quand je veux f / par exemple quand je veux sent / exprimer vraiment mon / comme je dirais les les sentiments / internes du cœur (...) c’est l’espagnol (...) c’est l’espagnol*”.

[“*Pero cuando debo verdaderamente expresar(me) lo que quiero sentir (...) me sale el español*”. (...) “*Quizá porque aprendí a expresar / quizá aprendí no yo aprendí a expresar mis sentimientos en español*”. (...) “*Pero cuando quiero f / por ejemplo cuando quiero sent / expresar verdaderamente mi / como yo diría los los sentimientos / internos del corazón (...) es el español (...) es el español*”].

Su nueva construcción identitaria se efectuó en español, a expensas del francés:

- Entrevista nº 11, turnos de palabra 879 M, 881 M y 883 M: “(...) *certainement que j’ai voulu effacer / beaucoup d’choses / c’est pe(u)t-êt(re) pour ça que je / j’avais tellement envie de bien parler espagnol c’était ça*”. (...) “*Même si c’était au détriment de ton français*”.⁴² / “*Peut-êt(re) oui / pour moi ce n’était plus important (...) mais alors plus du tout / ce n’était plus du tout important*”.⁴³

[“(...) *por supuesto que quise borrar / muchas cosas / quizá es por eso que yo / que tenía tantas ganas de hablar bien español era eso*”. (...) “*Incluso si fuera en detrimento de tu francés*”. / “*Sí a lo mejor / para mí ya no era importante (...) pero nada importante entonces / ya no era nada importante*”.]

De esta manera, esta persona prefiere por ejemplo leer en español (véanse los turnos de palabra 599-601-603 M) y preparar comidas españolas (1101-1103 M). Después del fallecimiento de su marido, podría haber vuelto a Francia. No obstante, decidió quedarse en España (531 M a 539 M), aun sin tener lazos familiares en este país (esta persona no tuvo hijos y no tiene tampoco ningún familiar en España). En su discurso, podemos comprobar que la persona 11 se identifica mucho más con España que con Francia. Como ella misma admite, durante mucho tiempo no experimentó la necesidad de mantener contactos con la lengua francesa (1207 C-1216 M). Sin embargo, desde que ha vuelto a formar pareja con un nuevo compañero francés, se nota un cambio en su actitud. Hablan francés entre ellos (443 M) y ella reconoce finalmente ‘volver al francés’ (‘revenir au français’ - 885 y 887 M):

- Entrevista nº 11, turno de palabra 471 M: “*Je je récupère mon langage un p(e)tit peu*”. / Turnos de palabra 885 M y 887 M: “*Non je suis contente de r(e)venir hein / je suis contente de retourner mon français / bon pasque j’ai mon compagnon français pour commencer*”. (...) “*Bon je suis contente d’e / réapprendre me ma langue*”. / Turno de palabra 895 M: “*Donc je crois que je réconcilie la langue aussi*”.⁴⁴ / Turno de palabra 1109 M: “*Et maint(e)nant j’m retrouve disons un p(e)tit peu / cet équilibre un p(e)tit peu comme je dis non pasque / la balance était pas êt(re) équilibrée*”. / Turnos de palabra 1612 M y 1614 M: “*Bien / d’un côté pasque j’m suis dit bon j’ai quand même perdu ma langue / faut que je*

⁴² El turno de palabra subrayado, el 880, es de C, la entrevistadora.

⁴³ Véanse también al respecto los turnos de palabra 863-871 M.

⁴⁴ Véase igualmente hasta el turno de palabra 899 M.

fasse un effort / je n'avais pe(u)t-êt(re) pas pris ça en grande considération hein". (...) "Mais donc j'me suis rendue compte qu'i(l) fallait que je fasse un effort".

[“Re recupero un poquito mi lenguaje”. (...) “No yo estoy contenta de volver eh / estoy contenta de regresar (a) mi francés / bueno para empezar porque tengo a mi compañero (sentimental) francés”. (...) “Bueno estoy contenta de eh / volver a aprender me mi lengua”. (...) “Entonces creo que también reconcilio la lengua”. (...) “Y ahora me vuelvo a encontrar digamos un poquito / este equilibrio un poquito como digo yo no porque / el peso no estaba (estar) equilibrado”. (...) “Bueno / por un lado porque me dije que bueno a pesar de todo había perdido mi lengua / tengo que hacer un esfuerzo / a lo mejor esto no lo tuve mucho en consideración eh”. (...) “Pero entonces me di cuenta de que tenía que esforzarme”.]

4.5. Resumen

Con estos ejemplos (en particular el de la persona 11) y su estudio hemos querido poner de manifiesto que si la atrición de la lengua materna no afecta por igual a un número de personas encontrándose en una situación parecida, puede ser porque el olvido dependa indirectamente de factores psicológicos y personales relativos a la biografía personal de cada uno/a. De esta manera, el grado de atrición parece superior cuando el sentimiento de pertenencia a la cultura del nuevo país es más fuerte que el sentimiento de pertenencia al país de origen. Además, una relación afectiva particularmente intensa entre la persona y su segunda lengua igualmente podría favorecer la atrición del idioma materno.

Durante este trabajo de investigación, pocas veces nos hemos encontrado con reacciones sobre la atrición tan emocionalmente intensas como las que comentaba por ejemplo Margit WAAS (1996).⁴⁵ No obstante, según el análisis de estas entrevistas, también compartimos plenamente la opinión de que se trata de un tema altamente emocional en ciertas personas.

En este sentido, tenemos la convicción de que el olvido puede tener unas causas más profundas que, por ejemplo, la falta de oportunidad para practicar una lengua

⁴⁵ Como referimos anteriormente en el apartado 4. 1..

materna. Según las entrevistas realizadas y su análisis, hemos encontrado una relación significativa entre la afectividad, la identificación y el grado de atrición. Y teniendo en cuenta que el olvido no afecta de la misma manera a todos, también podría ser que la persona más atrita haya querido inconscientemente olvidar algunas cosas relativas a su pasado en el país de origen. Se trata de una hipótesis pendiente de confirmar. Por este motivo, al igual que otros investigadores de la atrición⁴⁶, destacamos la real necesidad de realizar más investigaciones sobre este aspecto relacionado con el uso de la lengua, la afectividad y las actitudes frente a las lenguas, en particular hacia la lengua materna.

⁴⁶ Véase en particular Monika S. SCHMID y Elise DUSSELDORP (2010: 152).

CAPÍTULO 5 .

**INTERVENCIÓN Y MEJORA DE LA DEGRADACIÓN DE
LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y DOCENTE DEL
PROFESORADO NATIVO DE IDIOMAS**

- 5. 1. El olvido de la lengua materna y el profesorado de idiomas**
- 5. 2. Actuar cuando la atrición ya existe: propuestas de concienciación e intervención para mejorar la degradación de la competencia lingüística y docente del profesorado nativo en situación de formación continua**
- 5. 3. Actuar antes de que se produzca la atrición: propuestas de intervención para prevenir el olvido de la lengua materna en la formación inicial y académica del profesorado nativo de idiomas**

5. INTERVENCIÓN Y MEJORA DE LA DEGRADACIÓN DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y DOCENTE DEL PROFESORADO NATIVO DE IDIOMAS

Después de haber realizado una primera encuesta a un público bastante general y una vez reproducido el corpus obtenido, cuyo análisis e interpretación nos ha permitido comprobar tanto la realidad de la atrición como su carácter aparentemente selectivo - entre otros aspectos -, conviene centrarnos, en esta última parte didáctica, en un público más específico constituido por docentes que usan su lengua materna como herramienta de trabajo. Formulado de otra manera, se trata ahora de considerar al público formado por profesores nativos de idiomas, a la luz de nuestros conocimientos teóricos y de las conclusiones que hemos podido sacar de la parte práctica dedicada a un público más amplio. En este sentido, para procurar evitar y/o remediar la atrición del idioma materno en esta categoría más específica de personas, que hasta ahora ha sido mucho menos estudiada desde el punto de vista de la atrición, también conviene tener en cuenta las características y necesidades un tanto diferentes que este otro tipo de público pueda tener.

5. 1. El olvido de la lengua materna y el profesorado de idiomas

5. 1. 1. Un público específico y un campo poco estudiado

Globalmente, se ha estudiado bastante poco la atrición y sus consecuencias en públicos específicos, no sólo a nivel personal sino también profesional y social. Por nuestra parte, entendemos que los profesores nativos de idiomas, los traductores y los intérpretes constituyen un público específico, ya que en este caso, a una decisión personal de vivir en otro país distinto a su país de origen y practicar otro(s) idioma(s), se añade una dimensión social y profesional de la práctica de su lengua materna como instrumento diario de trabajo. Por experiencia profesional e interés personal, hemos decidido centrarnos en el profesorado nativo de idiomas y en las posibles consecuencias de la atrición en este público, a nivel profesional y social.

En este sentido, también recordamos que M. S. SCHMID (en M. S. SCHMID, B. KÖPKE, M. KEIJZER y L. WEILEMAR, 2004: 350-351) establece como una necesidad para progresar adecuadamente en el estudio de la atrición de la lengua que la investigación en este terreno considere, entre otros aspectos¹, la pertinencia de estudiar la atrición desde una perspectiva social. De esta manera, nuestra decisión de centrarnos en el profesorado nativo de idiomas se corresponde con esta necesidad de estudiar la atrición insistiendo en su relevancia social, o sea, considerando la utilidad de su estudio para la sociedad en general.

En el apartado 1. 4. 6. del capítulo 1, comentamos detalladamente los pocos estudios encontrados sobre la atrición de la lengua materna en profesores nativos y sus resultados. Cronológicamente, se trata de los trabajos realizados por Roy C. MAJOR (1992), Graeme PORTE (1999a y 2003, en V. COOK), Ludmila ISURIN (2007) y Maureen EHRENSBERGER-DOW y Christine RICKETTS (2010). Sus investigaciones se pueden resumir de la siguiente manera:

El primero de estos autores, R. C. MAJOR (1992), investigó a nivel únicamente fonológico a profesores de inglés, nativos norteamericanos, trabajando en Brasil. Encontró atrición en este público, principalmente a nivel informal y subrayó una pérdida gradual de la pronunciación nativa por parte de estos profesores. El segundo investigador, G. PORTE (1999a), se centró inicialmente en la atrición de la L1 a nivel escrito y subrayó una creciente dificultad en evidenciar las formas correctas de la lengua materna por parte de los docentes, al estar constantemente - entre otras razones - en contacto con versiones incorrectas del idioma. Su estudio incluyó a profesores nativos de inglés trabajando en España y residentes de larga duración en el país. En otro estudio posterior, G. PORTE (en V. COOK, 2003) investigó la atrición de la lengua materna, esta vez a nivel oral, en el mismo tipo de público. Encontró desviaciones principalmente léxicas en el habla de los docentes, aunque sin signos de una atrición significativa.

¹ M. S. SCHMID (en M. S. SCHMID, B. KÖPKE, M. KEIJZER y L. WEILEMAR, 2004: 350-351), subraya la necesidad de sentar una base común en la investigación sobre la atrición de la lengua que, en su opinión, debe sentarse en cuatro pilares: 1. Una comunidad de investigadores con intensos contactos internacionales. 2. Una perspectiva teórica amplia e interdisciplinaria. 3. La consistencia metodológica en un marco común de investigación. 4. La pertinencia del estudio de la atrición de la lengua desde la perspectiva de la sociedad.

La tercera autora, L. ISURIN (2007), estudió la atrición de la lengua materna a nivel léxico, gramatical y conceptual en un público de profesores nativos de ruso residentes en Estados Unidos y también encontró signos de atrición en estos docentes. M. EHRENSBERGER-DOW y C. RICKETTS (2010), por último, realizaron un trabajo de investigación en un público más amplio, incluyendo entre ellos a profesores nativos de lengua materna inglesa residentes en Suiza, en zona de habla germánica. Igualmente, identificaron el fenómeno de la atrición y llegaron a la conclusión de que los profesores de idiomas, a pesar de parecer más protegidos contra el olvido por el uso que hacen de las lenguas, también llegan a perder su supuesta sensibilidad de hablantes nativos a la corrección lingüística de su lengua materna.

En nuestra opinión, aunque poco numerosos, estos estudios destacan por su interés. Todos tienen en común el hecho de haber encontrado atrición en las lenguas maternas de estos profesores nativos de idiomas estudiados - aunque a diferentes niveles -, al mismo tiempo que recalcan la necesidad de avisar de esta situación perjudicial para los docentes. De esta manera, realizan una llamada de atención centrada en la necesidad de una toma de conciencia, por parte del profesorado afectado, de lo que es la atrición y de lo que la provoca. Además, varios de estos autores - concretamente G. PORTE (1999a y 2003, en V. COOK) y M. EHRENSBERGER-DOW y C. RICKETTS (2010) - aportan, en nuestra opinión, una visión novedosa de la atrición en este tipo de público, ya que afirman que la atrición no parece deberse tanto a la falta de práctica de la lengua materna, sino que ocurriría más bien por contactos habituales en el idioma materno con un círculo reducido de hablantes ya atritos² o productores de versiones incorrectas de la lengua - por ejemplo en las interacciones con los estudiantes de este idioma -.

Como vemos, la investigación en este terreno considerado como subcampo del estudio de la atrición del idioma materno en personas adultas, aunque todavía en sus comienzos, puede ser prometedora. Además, últimamente el interés por este tipo de docentes parece estar avivándose, así como la necesidad de estudiarlos y evaluarlos en

² En este sentido y a nivel más general, G. LÜDI y B. PY (1986: 127-128 y 141 / 3ª ed. rev. 2003: 125-126) comentaron inicialmente los factores que podían provocar, en comunidades de personas migrantes, un fenómeno de inseguridad lingüística en la lengua materna, traducido en desviaciones e inestabilidad lingüísticas. Posteriormente, B. KÖPKE (en M. MATTHEY, 2001: 365-367) también afirmó que el hecho de pertenecer a una comunidad de inmigrantes podía precisamente favorecer la atrición, en vez de impedirla. - Véanse igualmente los apartados 1. 3. 5. y 1. 4. 5. del capítulo 1 al respecto -.

su práctica profesional. Puede que la importancia de las migraciones y la mayor movilidad geográfica actual que conlleva este fenómeno, así como el reconocimiento tardío del bilingüismo y plurilingüismo por parte de las autoridades, por lo general, tengan algo que ver con este reciente interés hacia la atrición de la lengua materna en personas adultas en general³ y en especial hacia estos profesionales bilingües de la enseñanza que son los profesores nativos, considerando los problemas con los que pueden tener que enfrentarse a nivel lingüístico y cultural.

5. 1. 2. Una situación ambigua

En el apartado 1. 3. 7. del capítulo 1, definimos al hablante nativo y explicamos que también podía dejar de serlo, y/o dejar de estar considerado como tal, en ciertas circunstancias, por ejemplo en situaciones de emigración prolongada.⁴ Por otra parte, en el terreno de la educación, subrayamos la supuesta superioridad que se le otorga al profesor nativo de idiomas, al ser hablante por nacimiento de una determinada lengua. En este sentido, G. PORTE (1999a: 29) llega a afirmar, por ejemplo, que *“a menudo al/a la profesor/a nativo/a de inglés como lengua extranjera se le contrata y, discutiblemente, se le mantiene en (su puesto de) trabajo, no sólo sobre la base de su experiencia y títulos, sino también por el supuesto auténtico modelo nativo que él o ella proporciona en todos los aspectos de la(s) competencia(s) de lenguaje”*.⁵ A. DAVIES (2003: 9) y V. COOK (1999: 185-186) comparten una opinión parecida al respecto, que comentamos anteriormente (véase el capítulo 1 - apartado 1. 3. 7.).

De esta manera, se puede decir del profesorado nativo de idiomas que se encuentra actualmente en una peculiar y paradójica situación personal y profesional. De un lado, la sociedad lo considera como un modelo idealizado para la enseñanza de las

³ Maureen EHRENSBERGER-DOW y Christine RICKETTS (2010: 1) comparten esta opinión a nivel europeo.

⁴ Véanse al respecto los comentarios de A. DAVIES (2003: 203), anteriormente citados en los apartados 1. 3. 7. y 1. 4. 6. del capítulo 1, y de M. PARADIS (en R. SINGH, 1998: 207 y 216) igualmente citados en el capítulo 1, apartado 1. 3. 7..

⁵ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“The native EFL teacher is often contracted and, arguably, maintained in employment, not only on the basis of experience and qualifications, but also because of the assumed authentic native model he or she provides in all aspects of language expertise”*. (PORTE, 1999a: 29.)

lenguas, viéndole como un representante de su comunidad lingüística fuera de su país de origen y otorgándole unas características especiales, tales como una supuesta mayor capacidad de intuición para determinar el grado de corrección en el uso de ‘su’ lengua. No obstante, de otro lado, está comprobado que este tipo de profesores puede ser atrito - como acabamos de comentar en el apartado 5. 1. 1. -, o sea, que sencillamente también puede llegar a olvidar su lengua materna, como igualmente ocurre en otros públicos más generales anteriormente comentados.

En consecuencia, al igual que G. PORTE (en V. COOK, 2003: 104), opinamos que el profesorado nativo de idiomas se encuentra en una posición poco envidiable. Igualmente consideramos, por nuestra parte, que esta situación resulta incómoda, particularmente por el carácter ambiguo de la situación, teniendo en cuenta que estos profesores potencialmente atritos difícilmente pueden reconocer su atrición. Por una parte, es posible que ni siquiera sean realmente conscientes del olvido de su idioma materno - ya que se les ha concedido un papel modélico, puede que estén menos preocupados por las consecuencias de la atrición - y por otra parte, aunque se hayan dado cuenta del posible problema, les resultaría difícil reconocer la realidad de la situación en la que se pueden encontrar. En efecto, admitir abiertamente la atrición de su lengua materna sería como desacreditarse frente a un sistema que les ha designado como modelos de conocimiento lingüístico. Además y por último, al no poder reconocer la existencia de la atrición en su situación, tampoco llegan a tener información sobre las posibilidades de remediarla.

Por estos diferentes motivos, consideramos que estudiar la atrición de la lengua materna en profesores nativos de idiomas es difícil, esencialmente porque la sociedad no reconoce que ellos también puedan olvidar su lengua materna. En este sentido, afirmar que la atrición es un fenómeno natural que puede ocurrir en docentes nativos, al igual que se produce en públicos más generales que no usan su idioma materno como herramienta de trabajo, parece ir a contracorriente. No obstante, si estos profesores, supuestos expertos nativos, ya no lo son tanto con el paso del tiempo - o sea, después de muchos años de residencia en un país de habla distinto al de su idioma materno - y si no se reconoce esta realidad para procurar ayudarlos, entonces podemos afirmar que este público que hace de su lengua materna un uso profesional es un público a la vez

sobrevalorado y aislado, lo cual podría llegar a representar cierto peligro en el ejercicio de su profesión.

5. 1. 3. La degradación progresiva de la competencia lingüística y cultural dificulta la transmisión de un saber adecuado

Explicamos en el capítulo 1, apartado 1. 4. 4., que el olvido del idioma materno provoca una pérdida desigual y progresiva de la competencia de la persona atrita en esta lengua. En este sentido, subrayamos que las habilidades conceptuales y comunicativas de la persona atrita no se encuentran afectadas, sino que son los sistemas léxicos y gramaticales los que lo están. Al respecto, igualmente vimos que los investigadores coinciden actualmente en afirmar que el nivel léxico es posiblemente el más vulnerable a la atrición - o sea, el que más pronto y puede que también el que más profundamente sufra la atrición -, seguido por las categorías gramaticales y sintácticas de la lengua materna.

Como comentamos, en cuanto al léxico, la atrición se manifiesta principalmente en dificultades para encontrar las palabras y puede concretarse posteriormente en una reducción del vocabulario, correspondiéndose con una pérdida de los recursos léxicos. Entonces, es bastante frecuente el uso del préstamo y de la transferencia por parte de la persona atrita, esencialmente para paliar sus dificultades durante el discurso espontáneo, teniendo en cuenta que la cantidad de tiempo necesaria para recuperar el léxico que busca ha aumentado en exceso en su producción oral.

Después del nivel léxico, la atrición parece provocar una reducción de la complejidad morfológica de la lengua, llegando a la posible producción de estructuras gramaticalmente incorrectas, ya que se generalizan reglas de la L2 inaplicables en la L1. En este sentido, la atrición opera hacia una simplificación de las estructuras de la lengua materna y suele provocar una consiguiente evitación de las estructuras complejas por parte de la persona atrita.

Esta tendencia general también se ha observado en los profesores nativos de idiomas, aunque puede que de manera más moderada, teniendo en cuenta que se trata de un público acostumbrado a trabajar sobre los aspectos lingüísticos de las lenguas en el ejercicio de su profesión.⁶ No obstante, y volviendo a comentar los estudios encontrados sobre la cuestión, recordamos que G. PORTE (1999a) señala en general la presencia de desviaciones, principalmente léxicas, concretizadas en interferencias de la L2 afectando la L1 del profesorado nativo investigado, así como una dificultad creciente en evidenciar las formas correctas de la lengua materna. Este autor (véase G. PORTE, en V. COOK, 2003) también subraya la posible práctica de cierta mezcla de lenguas o ‘code-mixing’, aparte de las palabras prestadas y los calcos encontrados, observada en las producciones de lenguaje de ciertos profesores nativos. L. ISURIN (2007), por su parte, también encontró una notable presencia de desviaciones léxicas, y en menor medida de desviaciones gramaticales, en el discurso formulado por los profesores nativos de idiomas investigados. Además, también recordamos que R. C. MAJOR (1992) encontró atrición a nivel fonológico en unos docentes nativos investigados e hizo particular hincapié en la pérdida gradual de la pronunciación nativa por parte de los profesores afectados.

Por último, también volvemos a insistir en el hecho de que G. PORTE (1999a y 2003, en V. COOK) y M. EHRENSBERGER-DOW y C. RICKETTS (2010) consideran que el uso frecuente, por parte de un número importante de profesores nativos, de su lengua materna en círculos bastante cerrados compuestos por estudiantes y posiblemente por otras personas afitas, parece facilitar que igualmente acaben usando su idioma materno de manera errónea. En este sentido, se puede afirmar que se trata de una situación que de alguna manera podría favorecer la aparición de la atrición.

Los resultados obtenidos en estos estudios sugieren entonces una degradación progresiva, aunque moderada, de la competencia lingüística y fonológica de estos

⁶ Sobre una posible mayor conciencia metalingüística de este público debido a su entrenamiento lingüístico, véanse en particular los comentarios de L. ISURIN (2007: 361) y M. EHRENSBERGER-DOW y C. RICKETTS (2010: 14-15). L. ISURIN (2007: 361) justifica, por ejemplo, haber elegido incluir en el test gramatical propuesto a los profesores participantes de su encuesta, oraciones con sutiles cambios o desviaciones lingüísticas, más que con reales incorrecciones lingüísticas, porque - en su opinión - se trataba de una población bilingüe posiblemente más consciente de las violaciones lingüísticas, debido a su frecuente exposición a la L1 por motivos profesionales.

profesionales de las lenguas, lo cual posiblemente conlleve cierta dificultad en transmitir un saber adecuado. En este sentido, es bastante acertado afirmar que un profesor atrito no tendrá problemas reales en enseñar un tipo de lengua estándar de su idioma materno, en niveles bajos o medios de enseñanza de esta lengua. No obstante, en niveles más altos de enseñanza - en los que ya no sólo se usa esta categoría estándar de lengua - puede que tenga más dificultades y/o que los conocimientos transmitidos no sean los realmente adecuados para los alumnos.

Por otra parte, también cabe tener en cuenta la competencia cultural del profesorado y la transmisión de este tipo de saber. En este sentido, sabemos que la migración supone de manera general una ruptura cultural y una necesaria reestructuración de la identidad de la persona migrante.⁷ Estos cambios se efectúan con mayor o menor intensidad en todas las personas encontrándose en esta situación y por lo tanto, igualmente afectan a este grupo más restringido de migrantes que son los profesores nativos de idiomas. De alguna manera, los recuerdos de aspectos culturales se mezclan con los nuevos conocimientos culturales adquiridos sobre el país de acogida y la ‘reestructuración de los esquemas de interpretación’⁸ del mundo inherente a la migración puede operar una nueva síntesis cultural en la persona.

En el caso de los profesores nativos de idiomas, puede que estas nuevas facetas culturales adquiridas, así como una falta de actualización de los conocimientos culturales sobre el país de origen, provoquen cierto desfase cultural. Con frecuencia, el docente desconoce, o sólo conoce en parte, los cambios culturales realmente ocurridos en su país de origen a lo largo de los años, ya que él no los ha vivido y no los vive directamente. En este caso, si la competencia cultural se ha modificado progresivamente y si no existe una oportunidad directa de actualizar este tipo de competencia, puede que el saber cultural del profesor esté realmente desfasado, lo cual dificultaría y hasta podría impedir, en su práctica profesional, una adecuada explicación y transmisión de estos elementos culturales relacionados con el estudio de un idioma.

⁷ Comentamos anteriormente - véase el apartado 1. 3. 6. del capítulo 1 - este proceso modificador y reorganizador de la identidad que conlleva la migración.

⁸ Esta expresión que citamos anteriormente en el capítulo 1, apartado 1. 3. 6., es de G. LÜDI y B. PY (1995: 19).

Como vemos, los profesores nativos de idiomas también pueden encontrarse en una situación incómoda para transmitir sus conocimientos, tanto desde un punto de vista cultural como lingüístico, cuando la atrición y la falta de actualización del saber han degradado sus competencias.

5. 1. 4. Actuar antes o después de que se haya producido la atrición

Una vez reconocido este impedimento que puede llegar a representar la atrición en la realización de su actividad profesional por parte de los profesores nativos de idiomas, varios tipos de actuaciones son posibles. Básicamente, podemos intentar actuar cuando la atrición ya existe o, al revés, podemos procurar hacer lo necesario para que no se produzca, o al menos actuar para que sus posibles futuras manifestaciones resulten menores.

El primer enfoque posible que consiste en actuar después de que la atrición ya haya ocurrido nos parece ser el más difícilmente aplicable - aunque no imposible de llevar a la práctica con medidas adecuadas -, entre otras razones, porque todavía nos faltan conocimientos sobre el olvido de la lengua materna y su desarrollo aparentemente selectivo en las personas. En este sentido, recordamos la opinión expresada por M. EHRENSBERGER-DOW y C. RICKETTS (2010: 1), anteriormente citadas en el capítulo 1 - véase el apartado 1. 4. 6. -, ya que recomiendan establecer un orden de prioridades en la investigación. Según estas dos autoras, los primeros retos básicos de los investigadores en este terreno deben de ser determinar los aspectos del idioma más sujetos a la atrición, así como medir el grado de pérdida de la lengua. En opinión de estas dos investigadoras, estas dos facetas de la investigación se deben cumplir antes de poder recomendar estrategias compensatorias a los profesores de idiomas y demás profesionales que usan su idioma materno como herramienta de trabajo y puedan ser atritos.

El segundo enfoque posible consiste en actuar, al contrario, antes de que aparezca la atrición, realizando un trabajo de información y prevención del fenómeno en personas que, por su profesión o futura profesión en un país de acogida, puedan llegar a ser atritas en el futuro, si no reciben la formación adecuada para procurar evitarlo. En

nuestra opinión, este segundo tipo de actuación parece más fácil de poner en práctica, al mismo tiempo que resultaría más útil, y por lo tanto más rentable en su aplicación a medio y largo plazo. Con la colaboración de este público implicado, se podría evitar o al menos retrasar significativamente la aparición de la atrición.

No obstante, aunque se elija prioritariamente uno u otro de estos dos tipos de actuación, se debe insistir en el carácter complementario de estos dos enfoques, ya que van dirigidos hacia un público sensiblemente diferente de atritos o potenciales futuros atritos. Empecemos por considerar más detalladamente cómo se podría intervenir una vez que la atrición ya existe.

5.2. Actuar cuando la atrición ya existe: propuestas de concienciación e intervención para mejorar la degradación de la competencia lingüística y docente del profesorado nativo en situación de formación continua

5.2.1. Remediar directamente la atrición en el profesorado de idiomas es difícil

Como acabamos de comentar, en nuestra opinión, remediar la atrición en un público de profesores ya atritos puede resultar un tanto problemático, esencialmente porque la atrición todavía es a la vez un fenómeno mal conocido y mal aceptado en general.

En este sentido, cabe volver a subrayar que aún desconocemos muchos aspectos de la atrición. Recordamos al respecto que no todos los estudios realizados sobre la atrición del idioma materno han llegado a las mismas conclusiones, y presentan a veces diferencias importantes. Según B. KÖPKE y M. S. SCHMID (en M. S. SCHMID, B. KÖPKE, M. KEIJZER y L. WEILEMAR, 2004: 1), estas divergencias se deben esencialmente, como comentamos anteriormente⁹, a la ausencia de un marco común

⁹ Véase en particular el apartado 1.4.5. en el capítulo 1.

teórico y metodológicos integrado y explicativo del fenómeno, principalmente debido a la falta de comunicación entre investigadores sobre este tema. De hecho, M. S. SCHMID (en M. S. SCHMID, B. KÖPKE, M. KEIJZER y L. WEILEMAR, 2004: 350-351) igualmente recalca la necesidad de seguir investigando con bases metodológicas comunes para poder mejorar nuestros conocimientos sobre este tema. Según esta autora, la consistencia metodológica aplicada en un marco común de investigación debe constituir uno de los pilares fundamentales en los que conviene asentar las bases de trabajo para poder realmente progresar en el terreno de la investigación sobre la atrición.¹⁰

Frente a estas insuficiencias, opinamos que sólo puede resultar difícil remediar algo mal conocido. Sabemos que los factores que provocan la atrición son numerosos y que por lo visto actúan de manera conjunta (véase en especial B. KÖPKE, en B. KÖPKE, M. S. SCHMID, M. KEIJZER y S. DOSTERT, 2007: 26 y 30-31, así como el apartado 1. 4. 5. del capítulo 1). En este sentido, también conocemos las manifestaciones directas - o sea, principalmente lingüísticas - de la atrición (véase igualmente el apartado 1. 4. 4. del capítulo 1). No obstante, no sabemos por qué el olvido se manifiesta más en unas personas que en otras, es decir, que desconocemos por qué ciertas personas son más vulnerables que otras a la atrición, cuando se encuentran en una situación parecida. Además, tampoco sabemos exactamente por qué en ciertos casos la persona atrita es consciente del olvido, mientras en otros casos no lo es y niega hasta la existencia de este fenómeno. Tener este tipo de información nos parece fundamental para poder remediar la atrición. Desgraciadamente, en estas cuestiones las incógnitas son todavía numerosas. En cuanto al carácter desigual y selectivo de la atrición en las personas, varias hipótesis se han formulado sobre el tema, sin llegar aún a una respuesta coherente y unánime al respecto.

Aparte de esta falta de conocimientos sobre la atrición, también conviene señalar, como hemos hecho anteriormente¹¹, que se trata de un fenómeno en general mal aceptado a nivel social y en consecuencia difícilmente admitido a nivel personal en la mayoría de los casos por las personas atritas. Además, en el caso del profesorado de

¹⁰ Véase nuestra primera nota en pie de página de este capítulo, apartado 5. 1. 1..

¹¹ Véase en particular los apartados 4. 1. y 4. 2. del capítulo 4.

idiomas, se añade a estos prejuicios la aceptación social de que el profesor nativo representa un modelo. En este sentido, creemos que actualmente un profesor nativo sólo admitirá con dificultad su posible atrición, por una parte porque este reconocimiento le puede afectar en su profesión y por otra parte porque le respalda la sociedad al suponerle un mejor profesor.

Por estos diferentes motivos, remediar la atrición nos parece delicado y difícil, aunque no imposible si se optara primero por difundir la información necesaria sobre este tema, cosa que hasta ahora - según nuestro conocimiento - todavía no se ha llegado a hacer.

5. 2. 2. La información sobre la atrición y la posibilidad de medirla de manera voluntaria debe provocar una toma de conciencia del posible grado de atrición de la lengua materna en este público

Debe prevalecer - como acabamos de comentar - la difusión de una información exacta sobre lo que conocemos de la atrición, o sea, su realidad, los factores que la suelen provocar y los posibles peligros que conlleva, esencialmente desde un punto de vista profesional. Además, también nos parece fundamental hacer hincapié en la normalidad de este fenómeno, evitando así que la persona atrita pueda sentirse ‘anormal’ por encontrarse en esta situación, con el consiguiente sentimiento de culpabilidad y/o de vergüenza que pueda entonces experimentar. Por último, conjuntamente a la información sobre la atrición, debe presentarse la oportunidad de medir voluntariamente el posible grado de atrición.

Tanto el aspecto informativo como la fase de detección del olvido deberían incluirse en los planes de formación continua del profesorado y podrían realizarse durante unas jornadas o cursillos sobre la atrición, organizados a nivel general por las Universidades y/o también por los Centros del Profesorado y de Recursos (CPR), Centros de Apoyo al Profesorado (CAP) o Centros de Profesores / Centros del

Profesorado (CEP)¹², dependiendo de las Consejerías de Educación de las diferentes Comunidades Autónomas¹³, y cuyo público de asistentes estaría más específicamente formado por profesores de Educación Primaria y Secundaria, así como de las Escuelas Oficiales de Idiomas. La medición de la atrición se podría realizar por medio de unos tests que vamos a comentar a continuación y que han sido anteriormente usados en varios estudios y han resultado ser eficaces para detectar la atrición.¹⁴

Además, estos tests deberían completarse con una entrevista personal de cada profesor participante en la jornada o cursillo. En nuestra opinión, sería conveniente que tanto la realización de los tests por el profesorado, como la posterior entrevista personal se ofertasen bajo forma de talleres prácticos destinados a conocer mejor la atrición, y después de que los docentes asistentes hayan asistido a una presentación más general del fenómeno, en una primera parte del programa de la jornada o cursillo dedicada a la fase informativa.

Durante estas entrevistas, se podría recurrir a preguntas del mismo tipo que las que hemos usado durante las entrevistas que realizamos y analizamos en esta Tesis Doctoral, adaptando ciertas preguntas al público específico de docentes asistentes (recordamos que la lista de las principales preguntas formuladas durante las entrevistas figura en los Anexos). En este sentido, se usaría preferentemente al principio de la entrevista una batería de preguntas de tipo general, para luego formular preguntas más específicas. Y teniendo en cuenta que todos los participantes comparten la misma profesión, se podría añadir a esta lista algunas preguntas específicas sobre la profesión de profesor.

¹² Según las denominaciones actualmente aplicadas por las diferentes Comunidades Autónomas a estos centros, cuya existencia responde a la necesidad de formación del profesorado no universitario, así como a la aportación de los recursos necesarios al correcto desempeño de su trabajo. También existe a nivel nacional del Gobierno de España, y dependiendo del Ministerio de Educación, el Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE), presente en la mayoría de las Comunidades Autónomas.

¹³ Cada Comunidad Autónoma organiza al respecto su propia formación continua del profesorado, impartida básicamente por los CPR, CAP o CEP - según el nombre elegido en cada territorio - contando en ciertos casos con la colaboración activa de las Universidades Públicas.

¹⁴ Cabe aclarar que cuando realizamos las encuestas posteriormente analizadas en esta Tesis Doctoral, este tipo de tests - sobre todo los que recurren a la técnica del 'film retelling' - todavía no se solían emplear para detectar la atrición. Nos limitamos, por tanto, a realizar unas entrevistas semidirigidas incluyendo preguntas generales y específicas, como comentamos anteriormente en el capítulo 2.

Por otra parte, consideramos que los tests deberían de ser mayoritariamente orales, con la correspondiente grabación consensuada de cada participante, para su posterior transcripción y análisis por un investigador. Además, insistimos en la importancia de que, tanto los tests como las entrevistas, siempre sean realizados por unos nativos no atricos. Por ejemplo, se podría confiar este trabajo a los lectores universitarios y/o a los lectores (o auxiliares de conversación) destinados a centros de Educación Secundaria (en particular en ‘centros bilingües’), ya que estas personas se suelen quedar durante un único año académico, o sea, un período de tiempo insuficiente para poder experimentar formas de atrición de su idioma materno. Además, los lectores trabajarían bajo la constante supervisión de un investigador experto en el tema de la atrición.

La posibilidad de medir la atrición debe presentarse al profesorado como una oportunidad de conocer su situación lingüística personal en lo que se refiere a su idioma materno y opinamos que, en cualquier caso, sólo debe realizarse de manera voluntaria. En este sentido, igualmente sería necesario prever que los profesores participantes no deseosos de participar en esta actividad durante la jornada o cursillo tuviesen la opción de realizar otro tipo de talleres sobre la atrición. Incluso sería conveniente que también se les ofertara de alguna manera la posibilidad de realizar dichos tests a posteriori - o sea, después de la finalización del curso - en el caso de que, después de una etapa de reflexión personal, hubiesen cambiado de opinión.

Finalmente, en el caso de haber participado en los tests de medición personal del olvido, los participantes recibirían a posteriori el correspondiente análisis de su grabación con explicaciones de los resultados obtenidos. Estos resultados podrían incluso mandarse directamente al portfolio del profesor nativo de idiomas, cuya realización también habría tenido lugar durante el cursillo o jornada. Se trataría de un documento adjunto al portfolio y considerado como un análisis de la situación de partida de cada profesor de idiomas frente a la atrición, es decir, una forma de balance inicial antes de emprender acciones destinadas a remediar el olvido de la lengua materna.

Una vez explicado el posible modo de realización de estos cursillos o jornadas, cabe subrayar que la medición de la atrición tiene una doble finalidad. De un lado, debe ayudar a convencer al profesorado de la realidad de la atrición, o sea, provocar en él una toma de conciencia de su posible atrición, ya que ésta nos parece ser la única manera para que así llegue a aceptarla. De otro lado, medir el grado de atrición también permitirá determinar mejor las medidas necesarias para intentar remediarla.

No obstante, en este preciso caso, insistimos en el carácter ambiguo de la medición de la atrición, ya que el sistema de recogida de la información sobre el posible atrito conlleva una contradicción inherente difícil de superar. En efecto, sabemos que el hecho de que una persona sepa que se va a considerar este aspecto en su discurso puede provocar que recurra a estrategias de evitación o de evasión (del inglés, '*avoidance strategies*'), también llamadas de protección (o '*hedging strategies*'). Como vimos anteriormente¹⁵, estas estrategias se manifiestan principalmente en el uso de un vocabulario y de estructuras menos complejas y/o reductivas que la persona todavía suele dominar y en el no uso de las demás. De esta manera, la persona entrevistada podría llegar a formular un discurso dominado por la hipercorrección y por lo tanto también se obtendría un resultado contrario al esperado, o sea, que sólo se podría comprobar una ausencia de incorrecciones y no se detectaría la atrición cuando en realidad la hay. De esta manera, el investigador no podría llegar a saber si cierta estructura lingüística o cierto tipo de vocabulario se ha olvidado o se conserva, ya que sólo podría afirmar que el entrevistado ya no los usa, puede que por inseguridad lingüística o por otros motivos.

En semejante situación soy consciente de que esta posible hipercorrección presente en el discurso del entrevistado puede llegar a falsear la realidad, en particular si sólo se consideran las incorrecciones cometidas en la producción de lenguaje del entrevistado, o sea, si solamente se mira lo que está 'mal', en vez de considerar igualmente lo que se ha preservado correctamente en el discurso.¹⁶

¹⁵ Véase en particular el apartado 3. 3. 3. del capítulo 3, en el que comentamos que las estrategias de evitación o de evasión se pueden considerar como una manera de esconder la atrición.

¹⁶ M. S. SCHMID y B. KÖPKE han insistido reiteradamente en este aspecto, véase en especial M. S. SCHMID (2002: 30-31), M. S. SCHMID (2004b: 239 y 252) y B. KÖPKE y M. S. SCHMID (en M. S. SCHMID, B. KÖPKE, M. KEIJZER y L. WEILEMAR, 2004: 27).

Admitimos este posible riesgo, no obstante, en este caso no encontramos otra manera deontológicamente aceptable de medir la atrición. Ya que lo que se pretende es provocar en la persona participante una toma de conciencia de su posible atrición, es necesario que ésta reciba una información verdadera y exacta sobre lo que se pretende detectar. Por lo tanto, en nuestra opinión, no se puede recurrir a una medición oculta de la atrición, es decir, actuar sin que la persona sepa realmente lo que se está haciendo. En este sentido, nos parece fundamental concienciar y convencer primero de la realidad del olvido de la lengua materna, antes que indagar en las posibles incorrecciones cometidas. Y si la persona participante ha recurrido consciente o inconscientemente a la hipercorrección, habrá que explicarle que esta supuesta falta de atrición en su discurso se debe en gran parte a la evitación de cualquier vocablo o estructura que ya no domina o no recuerda con certeza.

Por otra parte, para intentar contrarrestar el efecto de la hipercorrección, también nos parece importante proponer unos tests de detección de la atrición que obliguen, en lo posible, al participante a usar un tipo de vocabulario más específico y/o estructuras más complejas y difícilmente reemplazables si no se encuentran, salvo recurriendo a circunlocuciones, en este caso más fácilmente identificables como posible señal de atrición. En este sentido, dos tipos de tests orales que vamos a comentar ahora han demostrado su eficacia para detectar la atrición. Estos métodos tienen en común el uso de libros sin texto y/o de películas esencialmente mudas que las personas tienen que mirar o visionar antes de que se les pida que vuelvan a contar oralmente la historia de cada uno/a (según la técnica del ‘*retelling task*’, en inglés).

Un primer tipo de test oral usa libros con dibujos explícitos y sin textos escritos. El entrevistado los hojea para luego contar la historia a su manera. Varios libros de Mercer MAYER con ‘historias de ranas’ (o ‘*frog stories*’) han sido especialmente usados, no sólo en investigaciones sobre la atrición de la lengua, sino también y más tradicionalmente en estudios sobre la adquisición de las lenguas, incluyendo la lengua de signos (particularmente en inglés americano). En el terreno de la atrición, Elite OLSHTAIN y Margaret BARZILAY (en H. W. SELIGER y R. M. VAGO, 1991), así

como Kutlay YAĞMUR (1997)¹⁷ han utilizado en especial los dos siguientes libros de M. MAYER:

Un niño, un perro y una rana, Mercer MAYER, 2008 (ed. española), Los cuatro azules, Madrid, sin paginación.¹⁸ (El libro cuenta en dibujos los intentos fallidos de un niño y su perro para coger una rana.)

Rana, ¿Dónde estás?, Mercer MAYER, 2009 (ed. española), Los cuatro azules, Madrid, sin paginación.¹⁹ (El libro cuenta en dibujos las aventuras de un niño y su perro que buscan a una rana domesticada que se ha escapado de la casa durante la noche.)

E. OLSHTAIN y M. BARZILAY (en H. W. SELIGER y R. M. VAGO, 1991: 139-150) han usado estas ‘historias de ranas’ para averiguar si la atrición de la lengua podía llevar a una menor precisión en el significado semántico de las palabras. Estas dos autoras recalcan la conveniencia de utilizar este tipo de historias, de un lado porque “*semejante técnica de obtención (de datos) proporciona un marco bastante libre y abierto que le permite a cada sujeto ser tan detallado o tan general como quieran, además de (poder) producir lenguaje sin necesidad de ninguna injerencia por parte del investigador*”. (E. OLSHTAIN y M. BARZILAY, en H. W. SELIGER y R. M. VAGO, 1991: 141-142.)²⁰ De otro lado, subrayan que estas historias también son útiles porque el entrevistado debe usar un tipo de vocabulario bastante específico si quiere contar las historias de manera más detallada²¹ - lo cual se le invita a hacer -, y en este caso la persona difícilmente puede recurrir a estrategias de evitación para contar estas historias.

¹⁷ K. YAĞMUR (1997) sólo usó el segundo libro citado (*Rana, ¿Dónde estás?*).

¹⁸ Edición original en inglés: *A boy, a dog, and a frog*, Mercer MAYER, 1967, Dial Press (A division of Penguin Putman Inc.), Col. Dial Books for Young Readers, New York, 32 páginas.

¹⁹ Edición original en inglés: *Frog, where are you?*, Mercer MAYER, 1969, Dial Press (A division of Penguin Putman Inc.), Col. Dial Books for Young Readers, New York, 31 páginas.

²⁰ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*Such an elicitation technique provides a rather free and open framework enabling each subject to be as detailed or general as they like and to produce language without any necessary interference from the researcher*”. (OLSHTAIN y BARZILAY, en SELIGER y VAGO, 1991: 141-142.)

²¹ E. OLSHTAIN y M. BARZILAY (en H. W. SELIGER y R. M. VAGO, 1991: 142) se refieren al uso de un tipo de vocabulario que el entrevistado no necesariamente usa en su vida diaria y que, en este caso, resultan ser palabras que necesita para poder explicar las historias. Estas dos investigadoras dan unos ejemplos de palabras (un tarro, un acantilado, una charca y un ciervo), cuyo uso resulta casi imprescindible para poder contar con suficientes detalles la historia *Rana, ¿Dónde estás?*.

Por dichos motivos, para estas dos investigadoras, estas historias resultaron ser unos instrumentos muy útiles para la obtención de los datos orales que necesitaban recoger en su investigación sobre la atrición.

K. YAĞMUR (1997: 63-64), que también ha estudiado la atrición del léxico con este tipo de relatos, comparte la misma opinión sobre la utilidad de usar estas ‘historias de ranas’. Subraya que estos libros se componen de unos detallados dibujos que conforman unas historias no tan sencillas como puedan parecer a primera vista - tanto a nivel de combinación de los acontecimientos, como a nivel narrativo - y que de esta manera se consigue contar el relato sin necesidad de un texto adicional. De ahí su utilidad en la técnica del ‘*retelling task*’ en el terreno de la investigación sobre la atrición.

Estos libros igualmente nos parecen útiles para nuestro propósito, ya que permiten obtener una producción de lenguaje bastante libre - sin intervención del entrevistador - y que, en cierto modo, llevan a la persona participante a usar un tipo de vocabulario bastante específico para poder contar la historia, lo cual permite detectar señales de atrición cuando la hay. Por supuesto, también se podrían usar otros libros sin texto, de momento que reuniesen unas características parecidas.²²

Un segundo tipo de test oral recurre a películas mudas o principalmente mudas para la obtención de datos, también por la utilidad que han demostrado tener en varias investigaciones. De esta manera, los participantes visionan uno o varios extractos de una película de este tipo, antes de comentar oralmente lo que han visto, según la técnica del ‘*retelling task*’, anteriormente mencionada en su uso con libros (‘*book retelling*’) y en este caso igualmente aplicada con películas (‘*film retelling*’).

²² Proponemos, por ejemplo, el uso de otro material que en nuestra opinión se podría usar con los mismos fines. Se trata del siguiente libro:

Ladrón de gallinas, Béatrice Rodriguez, 2009, Libros del Zorro Rojo, P.A.P. GARCÍA LORCA, Programa de Publicación del Servicio Cultural de la Embajada de Francia en España y CULTURES FRANCE / Ministerio Francés de Asuntos Exteriores, Barcelona - Madrid, sin paginación.

[Edición original en francés: *Le voleur de poule*, Béatrice Rodriguez, 2005, Éditions Autrement jeunesse, Col. Histoire sans paroles, París, 25 páginas.]

En este sentido, se ha recurrido con cierta frecuencia a la película de Charlie CHAPLIN, *Tiempos modernos* (*Modern Times*), de 1936. Esta película se usó inicialmente para medir el grado de adquisición de un nuevo idioma en personas migrantes.²³ Se hizo un montaje de la película, o sea, que se presentó una versión abreviada de ésta, cuya duración era de unos veinte minutos y se dividía en dos principales episodios de la película original.²⁴ Los participantes tenían que volver a contar la historia muda que acababan de visionar, lo cual representa una actividad compleja que implica en este caso el uso de una amplia categoría de funciones semánticas.

La aplicación de esta película en la detección de la atrición es posterior y se inspira de esta primera experimentación inicialmente limitada al terreno de la adquisición de las lenguas. Las producciones de lenguaje obtenidas de esta manera son bastante libres - aunque hayan sido obtenidas en un contexto controlado - y permiten sacar una impresión global del nivel real de competencia de los participantes, al proceder a su posterior transcripción y análisis. En este sentido, lo que ha llegado a llamarse '*the Chaplin film retelling task*' también ha demostrado su utilidad para la obtención de datos en la investigación sobre la atrición.²⁵ Obviamente otros extractos de otras películas, con semejante poder evocador y complejidad semántica, igualmente se podrían usar con los mismos fines.

²³ Véase su uso original por Clive PERDUE (1993a: 105 / 211-212 y 1993b: 6-7) y miembros del ESF (European Science Foundation), para medir el grado de adquisición de nuevas lenguas en adultos migrantes.

²⁴ Los dos episodios, relatados en C. PERDUE (1993a: 211-212, Apéndice C del Volumen I), tienen como protagonistas a Charlie y a una joven huérfana y como tela de fondo la pobreza, el hambre y el desempleo vividos en la América de los años 1930, durante la Gran Depresión.

²⁵ Véanse en particular los comentarios de M. S. SCHMID (en M. S. SCHMID, B. KÖPKE, M. KEIJZER y L. WEILEMAR, 2004d: 360-361 y 2011b: 188-189) al respecto. M. S. SCHMID (en B. KÖPKE, M. S. SCHMID, M. KEIJZER y S. DOSTERT, 2007: 145 y 2009: 224); M. S. SCHMID y K. BEERS FÄGERSTEN (2010: 765); E. (DE) LEEUW, M. S. SCHMID y I. MENNEN (2010: 34) y H. HOPP y M. S. SCHMID (2013: 375) igualmente han usado directamente esta película en estudios sobre la atrición de la lengua materna, seleccionando en ocasiones otro extracto de la película (por ejemplo en M. S. SCHMID, 2007). Finalmente, dicha película también ha sido usada por M. CHERCIOV (2011) y C. OPITZ (2011) en sus respectivas Tesis Doctorales relativas a la atrición. M. CHERCIOV (2011: 194-195), no obstante, señala a posteriori la necesidad de elegir escenas culturalmente neutras en este tipo de tareas o '*film retelling*'.

En cualquier caso, recordamos que según nuestro propósito, la medición de la atrición a la que se llega con estos tipos de tests orales que usan las características descriptivas de ciertos libros o películas, tiene como objetivo principal provocar una toma de conciencia del posible grado de atrición de su lengua materna en los profesores nativos de idiomas participantes de las jornadas o cursillos que hemos comentado.

5. 2. 3. La autoconcienciación de que sólo la voluntad personal puede cambiar la situación es fundamental

La toma de conciencia de la atrición que buscamos provocar en los docentes debe acompañarse de la autoconcienciación de que sólo la voluntad personal de cambio puede modificar esta situación. Estas dos etapas son imprescindibles. No obstante en algunos profesores atritos pueden surgir impedimentos, al no saber precisamente cómo provocar y mantener una voluntad que puede fallar y/o resultar insuficiente. Formulado de otra manera, sería restrictivo pensar que, una vez que el docente se haya dado cuenta de los peligros que conlleva la atrición, necesariamente quiera o pueda remediarla. En este sentido, puede que lo quiera hacer, pero que su voluntad resulte entorpecida por unos factores muy personales que no siempre controla, y que esta persona necesite por lo tanto una ayuda externa.

Como comentamos anteriormente²⁶, sabemos que la atrición está relacionada - entre otros aspectos - con la afectividad y las emociones hacia la lengua materna. De hecho, varias investigaciones (véase el apartado 1. 4. 5. del capítulo 1) han llegado a la conclusión de que unos sentimientos negativos hacia la L1 y su cultura podrían llevar a una mayor atrición de la L1, mientras una actitud positiva hacia la L1 favorecería el mantenimiento de ésta. Del mismo modo, recordamos que, especialmente en los bilingües tardíos, el idioma materno tiene una carga emocional y afectiva muy particular y que, en caso de vivencias traumáticas por ejemplo, puede que la persona quiera cambiar de lengua, o sea, dejar de utilizar su lengua materna en beneficio de otra (véase en especial el apartado 1. 2. 3. del capítulo 1). De esta manera, la actitud de la persona

²⁶ Véanse en particular los apartados 1. 2. 3. y 1. 4. 5. del capítulo 1.

hacia ‘sus’ lenguas, su sentimiento de afiliación hacia una lengua u otra y su motivación para mantener o no la lengua materna deben tenerse en cuenta a la hora de estudiar la atrición, sea cual sea el tipo de público investigado.

En este sentido, opinamos que el mismo fenómeno puede ocurrir en el caso de un público de docentes nativos. Puede que un profesor - o futuro profesor - de idiomas haya salido de su país de origen, después de unas vivencias negativas en éste y que, por estos motivos, las relaciones con su país y su lengua materna le sigan ‘doliendo’²⁷ a pesar de los años de residencia en otro país, hasta dificultarle para mantener su nivel inicial de competencia y actualizarse en este idioma.

Por estos motivos, y aunque compartimos la opinión de que la decisión de actuar para remediar el olvido del idioma materno depende únicamente de la persona atrita, también opinamos que se deben de considerar situaciones en las que la persona - aunque sea profesor de idiomas -, no es capaz de actuar con eficacia por motivos más profundos. De ahí la necesidad, en nuestra opinión, de ayudar a este público - aún más en estos casos - concienciándole de que su lengua materna es primeramente su herramienta de trabajo y de que depende del profesor mantenerla en buen estado.

De esta manera, una vez el docente se haya dado cuenta del posible peligro de la atrición, conviene enfocar la relación trabajo-lengua materna de otra manera, restándole parte de su carga emocional al idioma materno, para provocar un distanciamiento necesario que permita llegar a considerar el idioma materno como un instrumento de trabajo primordial en el correcto ejercicio de la actividad docente. Una vez llegado a tal distanciamiento, posiblemente entonces se pueda motivar y mantener la voluntad de cambio en la persona para remediar la atrición. Formulado de otra manera, se conseguiría entonces lo que fallaba anteriormente, o sea, que llegado a este punto opinamos que se obtendrá con más facilidad el compromiso, la implicación y la participación del profesor atrito, siendo el interés personal un punto clave - al igual que en el aprendizaje de idiomas - para remediar la atrición.

²⁷ Véase igualmente al respecto la interpretación del discurso formulado por las personas que entrevistamos, en el capítulo 4 - epígrafes 4. 3. y 4. 4..

Por último, insistimos en la necesidad de que, en los casos necesarios, esta compleja tarea de distanciamiento emocional de la lengua materna que acabamos de comentar, se pueda resolver conjuntamente con expertos en el tema del bilingüismo y de la atrición de las lenguas, además de poder contar con la colaboración activa de psicólogos.

5. 2. 4. Propuestas para la reactivación de las normas del idioma materno

Para empezar, cabe subrayar que, aunque sabemos que la atrición es un proceso reversible (véase, entre otros, R. C. MAJOR, en K. HYLSTENSTAM y Å. VIBERG, 1993: 472-473 - únicamente a nivel de recuperación fonológica -; Conny OPITZ, 2004: 395 y Mirela CHERCIOV, 2011: 199²⁸), no tenemos mucha información al respecto, ya que la mayoría de las investigaciones realizadas hasta ahora en el terreno de la atrición de la lengua se han centrado en identificarla, más que en intentar remediarla²⁹, principalmente por falta de conocimientos sobre el fenómeno, como hemos visto anteriormente.

Además, como también acabamos de recalcar, remediar la atrición depende particularmente del esfuerzo personal concienciado y concienzudo del atrito para lograrlo, y emprender el camino hacia una mejoría de la competencia en su lengua materna puede resultar difícil. En este sentido, ya que el primer paso para poder recuperar las competencias lingüísticas olvidadas consiste en darse cuenta del problema

²⁸ Nos referimos en particular a la siguiente cita: “*Al mismo tiempo, los resultados de nuestra investigación también sugieren que la atrición de la L1 no es un ‘estado final’ y que diferentes acontecimientos de la vida y cambio de actitudes a lo largo de la vida pueden influir en los esfuerzos de mantenimiento (de la lengua) y posiblemente incluso revertir el proceso de la atrición*”. (CHERCIOV, 2011: 199.)

[Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*At the same time, the results of our investigation also suggest that L1 attrition is not an ‘end state’ and that different life events and changing attitudes across the life span can influence maintenance efforts and possibly even revert the attrition process*”. (CHERCIOV, 2011: 199.)]

²⁹ Existe, no obstante, alguna excepción. Véase, por ejemplo, un estudio que comentamos más adelante, realizado por D. STOLBERG y A. MÜNCH, 2010, ““*Die Muttersprache vergisst man nicht’ -or do you? A case study in L1 attrition and its (partial) reversal*”, en BILINGUALISM: LANGUAGE AND COGNITION, Vol. 13, Nº 1, January 2010, Special issue: New perspectives on L1 attrition, pg. 19-31 - citado en la bibliografía.

y querer actuar para cambiar la situación, opinamos que al profesor que decida voluntariamente hacerlo, conviene facilitarle al máximo las oportunidades existentes de reactivar las normas de su idioma materno.

Existen varias maneras de reactivar las normas de la lengua materna, aunque el resultado pueda ser diferente según el tipo de actividad emprendida, el grado de atrición de la persona y su voluntad participativa en encontrar una solución al problema. Existen primeramente unas actividades fáciles de realizar, aunque quizá limitadas en su eficacia. R. C. MAJOR (1992: 204) y G. PORTE (1999a: 32-33) las comentan, explicando que, después de haberse dado cuenta de su posible grado de atrición, el profesor debe buscar cualquier oportunidad de escuchar y leer en la lengua materna, usando los recursos localmente disponibles. En este tema, nos parece que Internet constituye actualmente un recurso de acceso bastante fácil que permite, por ejemplo, entrar en páginas Web escritas en la L1 o consultar periódicos en este mismo idioma. Igualmente, se puede recurrir a medios más tradicionales (por otra parte, también disponibles en la red para la mayoría de ellos), como pueden ser leer libros y revistas en la lengua materna, ver películas y programas de televisión o escuchar la radio en la L1.

R. C. MAJOR (1992: 204) subraya, por otra parte, la propia capacidad de los docentes para procurar contrarrestar los efectos de la degradación lingüística de su idioma materno, escuchándose periódicamente hablar en el idioma materno para controlarse, al igual que el profesor controla las producciones de lenguaje de sus alumnos. G. PORTE (1999a: 32-33), por su parte, también recalca la necesidad de que los profesores afectados averigüen constantemente los elementos más sensibles a la atrición de su primera lengua, como puede ser el léxico y ciertas estructuras gramaticales. En este sentido, aconseja un mayor grado de autocrítica por parte de los profesores de idiomas hacia sus propias producciones de lenguaje.

Por último, según G. PORTE (en V. COOK, 2003: 105 y 116-117) y E. (DE) LEEUW, M. S. SCHMID e I. MENNEN (2010: 33 y 39-40 - a nivel fonético y fonológico -), igualmente resultaría conveniente que las personas se concienciasen de la utilidad de mantener separados los dos idiomas en su uso. En efecto, el no recurrir a la práctica del 'code-switching' o del 'code-mixing' en un contexto bilingüe, así como el

hecho de no poder usar estas técnicas de comunicación bilingüe en un contexto monolingüe casi permanente (véase D. STOLBERG y A. MÜNCH, 2010: 29-30), parece constituir un factor protector contra la atrición, es decir, que ayudaría a preservar la lengua materna al mismo tiempo que facilitaría su reactivación.

Estas diferentes propuestas de actividades de reactivación de la lengua materna son de interés y no negamos que puedan proporcionar cierta ayuda para luchar contra la atrición. No obstante, de manera general las consideramos como insuficientes, en el sentido de que, una vez se haya producido la atrición, estas diferentes posibilidades parecen más bien soluciones paliativas. Formulado de otra manera, opinamos que este tipo de contactos indirectos con la lengua materna pueden ayudar a mantener las competencias lingüísticas todavía existentes, sin embargo, no creemos que puedan realmente remediar la atrición.

En este sentido, nos parece que otras medidas más directas se imponen, recurriendo a contactos directos y reiterados con personas nativas no atritas. Volver durante temporadas al país de origen constituye por ejemplo una de estas medidas, ya que permite estar directamente en contacto con la lengua hablada allí - sus normas y sus rasgos fonológicos -, así como con los aspectos culturales propios del país. Desgraciadamente, el atrito no siempre encuentra la oportunidad de volver, frecuentemente por motivos personales, económicos o familiares. Para ayudarle en esta tarea, opinamos que los intercambios internacionales a nivel profesional se deberían de incentivar fuertemente, ya que dar facilidades para poder realizar sin dificultad estos intercambios entre profesores voluntarios permitiría poner en práctica estas vueltas al país de origen, que en nuestra opinión remediarían bastante eficazmente la atrición.³⁰

Otra posibilidad radica en tener contactos reiterados con nativos no atritos directamente en el país de residencia de la persona atrita, por ejemplo con lectores universitarios o destinados a centros de Educación Secundaria, trabajando

³⁰ Aunque, como lo subrayan E. (DE) LEEUW, M. S. SCHMID e I. MENNEN (2010: 39) a nivel fonológico, es posible que los contactos deban de ser no sólo reiterados, sino también frecuentes, para que la persona atrita pueda recuperar un acento nativo y lo conserve nuevamente a largo plazo. Estas autoras subrayan el riesgo de que se vuelva con relativa rapidez a la situación anterior - o sea, en este caso a una situación de atrición a nivel fonológico - y que por lo tanto la mejora sea sólo temporal si los contactos no son realmente frecuentes.

temporalmente en el país, y/o también con personas realizando algún tipo de intercambio educativo (relacionado con la movilidad del profesorado a nivel no universitario) o universitario (profesores visitantes). De hecho, G. PORTE (1999a: 33) ya hizo hincapié en esta posibilidad y propuso la creación, según su expresión, de sesiones de ‘terapia en grupos’ para profesores atritos, o sea, encuentros regulares con hablantes nativos presentes en el país de acogida durante una temporada. Esta última solución nos parece de real utilidad y opinamos que se debería de incentivar, puesto que ofrece a los docentes atritos la oportunidad de comprobar como funciona realmente su primera lengua, al mismo tiempo que les permite reactivar sus intuiciones de nativo sobre su funcionamiento, sin tener que viajar al país de origen, fórmula a veces más difícil de poner en práctica.

Además, esta posibilidad de reactivar las normas de la lengua materna directamente en el país de residencia, mediante contactos con personas no atritas, ha sido investigada recientemente por Doris STOLBERG y Alexandra MÜNCH (2010), aunque cabe subrayar que la investigación se realizó en un público diferente del que consideramos ahora. Estas dos autoras se preguntaron si se podía dar marcha atrás en el proceso de la atrición de la lengua, es decir, intentar remediarla. En este sentido, se preocuparon por analizar las capacidades y figuras lingüísticas recuperables en esta posible reversión.

El trabajo de investigación se realizó con una única persona mayor - una mujer sin demencia senil -, bilingüe alemán-inglés, de lengua materna alemana, residente en Estados Unidos desde hacía unos cincuenta años en el momento de la primera entrevista y hablando casi exclusivamente inglés americano (es decir, sin oportunidad de tener contactos con hablantes de su L1). Durante cuatro años - desde 2000 hasta 2004 -, dos entrevistadores “completamente bilingües” (*“fully bilingual German-English interlocutors”*, según D. STOLBERG y A. MÜNCH, 2010: 20) realizaron quince entrevistas de esta persona, con temas de conversación informales y libres y con intervalos de entre un mes y once meses entre cada entrevista. De entre unas veintitrés horas de conversaciones grabadas, se eligieron finalmente doce horas y cincuenta minutos, usando en realidad el material obtenido en ocho de las entrevistas realizadas (D. STOLBERG y A. MÜNCH, 2010: 19-20-21). Se analizaron por una parte, las

desviaciones presentes en el discurso de la persona a nivel léxico-semántico, sintáctico y morfológico y por otra parte, la presencia de mezcla de idiomas (préstamos, ‘code-switching’ y ‘code-mixing’).

Cuatro años después del inicio de sus renovados contactos con el alemán, la persona entrevistada demostró hablar con más soltura en este idioma, aunque también cabe señalar por otra parte que siempre había conservado un alto nivel de competencia en su lengua materna, a pesar de casi nunca poder usarla (D. STOLBERG y A. MÜNCH, 2010: 29). Este estado de mejora, esencialmente a nivel léxico (D. STOLBERG y A. MÜNCH, 2010: 28-29), llevó a estas dos autoras a afirmar que la atrición resultó ser en parte revertida y que, por lo tanto, una recuperación parcial del idioma era posible con la vuelta a la práctica de la L1. En este sentido, el hecho de haber podido volver a hablar su idioma materno fue beneficioso para la persona y se manifestó en una mayor recuperación del léxico y en una disminución del número de desviaciones léxico-semánticas. De esta manera, la entrevistada consiguió recuperar ciertas competencias lingüísticas, por lo visto sólo temporalmente olvidadas (D. STOLBERG y A. MÜNCH, 2010: 28). De ahí la esperanzadora conclusión de D. STOLBERG y A. MÜNCH:

“El caso de BJ - la entrevistada - confirma la idea de una lengua mantenida en un nivel específico de competencia, al que se puede volver a llegar rápidamente en cuanto este idioma se use de nuevo, incluso con la existencia de una L2 activa”. (D. STOLBERG y A. MÜNCH, 2010: 29-30.)³¹

Esta afirmación apoya la idea de que la reactivación de las normas del idioma materno es posible cuando se vuelve a tener contactos con nativos no atritos. En el caso de personas migrantes en general, puede que estos contactos no siempre sean fáciles de conseguir. Al contrario, quizá resulte menos difícil organizar intercambios en el caso de profesores nativos de idiomas. En este sentido, y a cualquier nivel, opinamos que se deben de incentivar todas las posibilidades de intercambios, ya que este tipo de

³¹ Es nuestra traducción de la siguiente cita original: *“The case of BJ supports the idea of a language being preserved at a specific level of competence that can be reached again quickly as soon as this language is used again, even when an active L2 exists”.* (STOLBERG y MÜNCH, 2010: 29-30.)

actuación puede ‘funcionar’, o sea, que se puede conseguir reducir la atrición de esta manera.

Sabemos que a nivel general las personas necesitan una retroalimentación positiva en sus producciones de lenguaje para no olvidar un idioma. A nivel de lengua materna e igualmente en el caso más específico de los docentes nativos, esta confrontación con el modelo lingüístico correcto también es necesaria. En este sentido, se debe favorecer este tipo de contactos directos con nativos no atritos en el país de residencia o en el país de origen, según se pueda, ya que nos parecen fundamentalmente útiles para reactivar las normas del idioma materno. Otras posibilidades de contactos con la lengua materna (leyendo, viendo la televisión, navegando por Internet, etc.) no son de descartar, aunque las consideramos, en el caso de personas ya atritas, más bien supeditadas a estas primeras medidas más impactantes.

5. 2. 5. Propuesta de creación de un portfolio del profesor nativo para apoyar a los profesores atritos

Como hemos comentado anteriormente, consideramos que el profesorado nativo debe poder recibir ayuda para luchar contra la atrición, si así lo expresa. Además, también opinamos que la información recibida sobre la atrición, así como las posibilidades de remediarla, deberían incluirse en los planes de formación continua del profesorado de cualquier nivel educativo. Este tipo de formación - voluntaria por parte del docente - requiere tanto su autoresponsabilidad, como su posible autoevaluación, cuando se realicen progresos a nivel de mejora lingüística y actualización cultural. En este sentido, del mismo modo que existe un portfolio del estudiante de idiomas (dentro del portfolio europeo de las lenguas), proponemos la creación de un portfolio del profesor nativo de idiomas. Ofrecemos a continuación un posible modelo de este portfolio (véase la página siguiente).

EL PORTFOLIO DEL PROFESOR NATIVO DE IDIOMAS

- **Profesor:**
- **Centro de trabajo:**
- **Número de años en España*:**

ME AUTOEVALÚO EN MI LENGUA MATERNA:

COMPETENCIAS	DESCRIPTORES**	AUTOEVALUACIÓN
Escuchar	Recepción oral de cualquier tipo de mensajes coherentes. (No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, cuando se producen a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.)	
Leer	Lectura comprensiva de cualquier tipo de enunciados. (Soy capaz de leer con facilidad todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos.)	
Conversar	Intercambio ordenado de cualquier tipo de mensajes orales. (Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales o de moda. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión.)	
Hablar	Articular cualquier tipo de mensajes orales adecuados. (Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.)	
Escribir	Producir mensajes escritos correctos de cualquier tipo. (Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz.)	

AUTOEVALUACIÓN			
- Ya no lo hago muy bien	xx	- Todavía puedo hacerlo bien	v
- Necesito reactivar estos aspectos	x	- Todavía puedo hacerlo muy bien	vv

* U otro país que no sea mi país de origen y cuya(s) lengua(s) oficial(es) no sea(n) mi idioma materno.

** Inspirado en el nivel C2, según el Marco común europeo de referencia para las lenguas.

PREGUNTAS ÚTILES:

- ¿Qué relación personal tengo con mi lengua materna?
- ¿Valoro mi lengua materna como instrumento diario de trabajo en mi profesión?
- ¿Olvido aspectos de mi lengua materna y/o de la cultura de mi país de origen?
- ¿Siento la necesidad de participar en actividades de reactivación de las normas de mi idioma materno?
- ¿Si se me ayudara, volvería durante alguna temporada a mi país de origen o a otro país en el que se habla mi idioma materno para poder practicarlo con otros nativos?

RECUERDO:

- Si decido participar en actividades de reactivación de las normas de mi idioma materno y de actualización cultural, anoto mis experiencias:

Descripción de la actividad realizada	Fecha	Duración	Lugar
1.			
2.			
3.			
4.			

- Además, me pregunto: ¿Qué aspectos, tanto a nivel de mejora lingüística como de actualización cultural, podría destacar de estas actividades? ¿En qué me han sido útiles?
- Finalmente, si he decidido participar en la medición por tests de mi posible grado de olvido durante la realización de actividades y/o cursos sobre la atrición, adjunto el documento que se me mandó del análisis inicial de mis producciones orales en la lengua materna.

MIS ARCHIVOS PERSONALES:

Actividad	Fecha	Duración	Lugar
Nombre del archivo:			

Como hemos visto a lo largo de estas explicaciones y propuestas, actuar cuando la atrición ya se ha producido no es imposible, pero en nuestra opinión resulta bastante difícil y costoso. Por lo tanto, nos parece más lógico procurar evitarla - o sea, actuar antes más que después -, lo cual puede resultar más factible a largo plazo. Con este propósito, veamos ahora cómo se pueden realizar actuaciones preventivas de la atrición.

5. 3. Actuar antes de que se produzca la atrición: propuestas de intervención para prevenir el olvido de la lengua materna en la formación inicial y académica del profesorado nativo de idiomas

5. 3. 1. Un trabajo imprescindible de información y concienciación sobre este fenómeno en el país de la lengua materna y en el de la segunda lengua

Para empezar, queremos subrayar el hecho de que nuestro propósito no es en absoluto llegar a dogmatizar de alguna manera sobre lo que se debería hacer para prevenir la atrición - tampoco tuvimos en cuenta este tipo de planteamiento en la parte anterior dedicada al posible remedio de la atrición -. Sólo abogamos por una justa información sobre el olvido y una necesaria concienciación de los riesgos de la atrición de la lengua materna. Este doble enfoque me parece imprescindible y estoy convencida de que muchos profesores ya atritos habrían podido actuar antes de que aparezca el olvido, si hubieran tenido la oportunidad de recibir información sobre este fenómeno y sobre la necesidad de mantener realmente activa lo que es para ellos su herramienta de trabajo.

En cuanto a la información, se sabe actualmente - véase en particular B. KÖPKE y M. S. SCHMID, en M. S. SCHMID, B. KÖPKE, M. KEIJZER y L. WEILEMAR, 2004: 11-12, así como el apartado 1. 4. 5. del capítulo 1³² - que la atrición de la lengua

³² Nos referimos en especial a nuestra anterior cita de M. S. SCHMID y K. DE BOT, en A. DAVIES y C. ELDER, 2004: 220.

materna es un fenómeno que, cuando se produce, suele ocurrir esencialmente durante los primeros años de residencia en el nuevo país. En este sentido, lo que importa no parece ser realmente el número total de años pasados en otro país que el de origen, sino más bien y básicamente los diez primeros años de estancia en otro entorno y con otra(s) lengua(s). El hecho de que la atrición pueda ocurrir de manera significativa durante estos primeros años - aproximadamente entre cinco y diez años después de la migración - y que se desarrolle con más o menos intensidad también hace pensar que la actitud de la persona hacia su(s) lengua(s) debe tener que ver con la aparición y el progreso de la atrición.

De esta manera, la actitud de la persona hacia su lengua materna en el momento de la migración y durante los primeros años de ésta nos parece fundamental, aún más cuando se trata de un público de profesores o futuros profesores que se van a dedicar a la enseñanza de su idioma materno en el nuevo país. Por lo tanto, el docente debe estar prevenido de cuándo y cómo actúa la atrición de manera general y del período clave que representan estos diez primeros años de residencia en otro país, ya que por lo visto si la atrición no se ha producido durante este intervalo de tiempo hay poca probabilidad de que ocurra después.

Como vemos, conocer estos datos resulta imprescindible para poder prevenir voluntariamente la atrición y es por este motivo que no hemos parado de hacer hincapié en la necesaria información y concienciación de los profesores tanto en el país de la lengua materna, como en el de la segunda lengua. Varias asignaturas del currículo inicial a nivel universitario - véase igualmente el apartado 5. 3. 3. - y/o de los cursos o diferentes tipos de másteres necesarios para presentarse a las oposiciones para profesores de idiomas deberían desarrollar el tema del olvido de los idiomas, tanto en el país de origen como en el de acogida. Y en el caso de que se trate de dos países europeos, la posible implementación actual de planes de estudios comunes debería entonces poder facilitar la difusión de la información preventiva sobre la atrición.

Finalmente, opinamos que concienciar sobre la realidad de este fenómeno también significa indirectamente restarle importancia. Formulado de otra manera, el olvido se debe presentar a este público de profesores o futuros profesores como un

fenómeno normal. Además, conviene centrarse en la idea de que se puede luchar contra la atrición desde sus inicios e incluso antes de que aparezca, si a un correcto conocimiento del fenómeno se une la voluntad personal de actuar. De esta manera, cabe desdramatizar la atrición y hacer entender que una persona prevenida puede actuar de manera concienciada para evitar que se produzca y/o reducir considerablemente sus posibles efectos, con acciones preventivas continuadas.

5. 3. 2. Una actuación preventiva que radica en la necesidad de mantener activa la lengua materna y en la utilidad de vigilar su propio nivel

El profesor o futuro profesor de idiomas, una vez informado y concienciado de la realidad de la atrición, debe ser capaz de actuar de manera preventiva para procurar evitar el olvido de la lengua materna cuando se haya trasladado al nuevo país de residencia. Esta actuación preventiva debe radicar, por una parte, en mantener ‘en buen estado’ un idioma materno considerado como su instrumento de trabajo y, por otra parte, - en ciertos casos anteriormente comentados - en conseguir evitar que algún tipo de emotividad excesiva hacia la lengua materna pueda resultar dañino para su nivel de competencia general. Además, como hemos visto, este nivel de competencia en el idioma no es sólo lingüístico y cultural, sino también fonológico (véase por ejemplo R. C. MAJOR, 1992; E. (DE) LEEUW, M. S. SCHMID e I. MENNEN, 2010; E. (DE) LEEUW, I. MENNEN y J. M. SCOBIE, 2012; E. (DE) LEEUW, I. MENNEN y J. M. SCOBIE, 2013 y H. HOPP y M. S. SCHMID, 2013). De ahí la necesidad, para el profesor nativo de idiomas instalado en otro país, de estar particularmente alerta sobre estos diferentes aspectos complementarios de su competencia en la lengua y cultura materna.

En este sentido, al igual que una persona puede desconfiar de manera general de su nivel en otros idiomas, aconsejamos que el profesor nativo también aprenda a desconfiar de su propio nivel en lengua materna, desde el principio de su estancia en otro país y que lo siga haciendo con el paso del tiempo y a pesar de lo que se le pueda decir al respecto. En otras palabras, la vigilancia de los profesores no atricos debería ser permanente y uno/a no debería bajar la guardia, aunque no se encontrasen señales de

atrición en su lengua materna después de varios años de residencia en el país de acogida.

En la misma línea, comentamos anteriormente los consejos formulados por G. PORTE (1999a: 32) para los profesores posiblemente ya atritos. Este autor subraya la necesidad de fomentar una actitud autocrítica, en este tipo de profesores, hacia sus propias producciones de lenguaje. Por otra parte, también se ha insistido en la utilidad de que estos docentes intentaran no recurrir a la práctica del ‘code-switching’ o del ‘code-mixing’ en un contexto bilingüe (véase G. PORTE, en V. COOK, 2003: 105 y 116-117 y también E. (DE) LEEUW, M. S. SCHMID e I. MENNEN, 2010: 33 y 39-40 a nivel de acento nativo). En nuestra opinión, estos consejos formulados en un contexto de investigación sobre la atrición ya existente, del mismo modo se deberían aplicar en el caso de los profesores no atritos.

Además, y al contrario de lo que comentamos anteriormente cuando la atrición ya existe - véase el apartado 5. 2. 4. -, opinamos que en el caso de la prevención del olvido, cualquier tipo de contactos con la lengua materna puede resultar válido y eficaz para luchar contra la atrición. Recomendamos, por lo tanto, estar frecuentemente en contacto con numerosas fuentes en la lengua materna, desde el principio de la estancia en el nuevo país y mantener constantemente este tipo de contactos. En este sentido, quien esté convencido de la necesidad de hacerlo debe, por ejemplo, leer en el idioma materno, ver la televisión, escuchar la radio y navegar por Internet en esta lengua siempre que sea posible.

Finalmente y en complementariedad con estas primeras acciones, el profesor concienciado de los riesgos de la atrición igualmente debe buscar vías - y debería poder pedir ayuda en caso necesario - para establecer contactos regulares con nativos no atritos, con el fin de mantener siempre activa su lengua materna y poder quedarse en contacto con las normas reales de funcionamiento del idioma materno. Estos contactos pueden tener lugar durante las posibles vueltas a su país de origen, o pueden realizarse en el país de residencia con nativos no atritos. De hecho, comentamos anteriormente ambas soluciones, en el caso de los profesores ya atritos, y nos parecen ser eficaces tanto para prevenir la atrición como para remediarla, siempre que se trate de unos

contactos reiterados y frecuentes. En este sentido, este tipo de actuaciones deberían mantenerse con constancia a largo plazo y a pesar de los años de residencia en el segundo país y de las nuevas costumbres que se hayan podido establecer en el.

5. 3. 3. Propuestas para un cambio necesario en los planes de estudios

Consideramos como una necesidad fundamental incluir nuevas materias relativas al olvido de la lengua en el currículo del futuro profesor de idiomas. Esta fase de formación académica inicial constituye, en nuestra opinión, un momento idóneo para tomar conciencia de la atrición e informarse sobre ella. De esta manera, las asignaturas relacionadas con este fenómeno deberían versar sobre aspectos inherentes al bilingüismo y al plurilingüismo en general, sobre la memoria y el olvido en particular, así como sobre el tema de la afectividad y las lenguas (en especial en el caso de la lengua materna). Las nuevas materias del currículo contemplando estos diferentes temas podrían denominarse por ejemplo:

- ***Bilingüismo, plurilingüismo, migraciones y atrición:*** Después de definir el bilingüismo y el plurilingüismo, tipificando las diferentes categorías de bilingüismo, se considerarían las características del bilingüismo desde un enfoque esencialmente personal. Además, se analizarían en particular las prácticas de lenguaje entre bilingües en situaciones de migración y sus posibles consecuencias a nivel de atrición y de transmisión del saber lingüístico y pedagógico.
- ***Memoria y atrición de las lenguas:*** Después de explicar lo que sabemos a nivel cerebral sobre el funcionamiento de la memoria, se trataría el olvido y sus causas desde varios enfoques, considerando la atrición de las lenguas y en especial de la lengua materna. Se analizaría la atrición y sus consecuencias desde las dimensiones lingüísticas, psicológicas y pedagógicas, considerando además los aportes recientes de las neurociencias en estos terrenos.
- ***Lenguas, afectividad y atrición:*** Se analizaría en especial el papel de la lengua materna en la construcción de la función lingüística, de la personalidad y de la

identidad. Se consideraría igualmente la adquisición de otras lenguas en sus dimensiones afectivas e identitarias, así como la modificación de estas complejas relaciones en la migración. Se llegaría por lo tanto a estudiar la atrición en su faceta más emocional.

Estas diferentes asignaturas se limitan en nuestro caso a meras propuestas. No obstante, estoy convencida de la necesidad de modificar parcialmente los planes de estudios existentes en los Centros de Formación del Profesorado - o equivalentes -, tanto en el país de la lengua materna del futuro profesor como en el de su segunda lengua, para poder incluir en el currículo el tema de la atrición de las lenguas. De esta manera, se proporcionaría a los nuevos profesores de idiomas nociones prácticas y precisas sobre este fenómeno, para que los docentes nativos que tuviesen profesional y personalmente la necesidad de referirse en el futuro a estos conocimientos anteriormente adquiridos sobre la atrición, pudiesen hacerlo eficazmente.

CONCLUSIONES: UN PRIMER PASO...

BALANCE Y PERSPECTIVAS

- 6. 1. Aportaciones de este estudio**
- 6. 2. Nuevas perspectivas para la investigación**

6. CONCLUSIONES: UN PRIMER PASO...

BALANCE Y PERSPECTIVAS

Ha llegado el momento de hacer un balance del trabajo realizado y de considerar las aportaciones de este estudio sobre la atrición. Para hacerlo, se trata primero de resumir nuestras principales reflexiones e hipótesis y, en función de éstas, de comentar y discutir los resultados encontrados.

Para empezar, podemos afirmar que hemos cumplido nuestro triple objetivo inicial. Se trataba, por una parte, de considerar el olvido de la lengua materna desde un punto de vista teórico y multidisciplinario, relacionándolo con el funcionamiento cognitivo cerebral y sus mecanismos mnemónicos y situándolo en la realidad polifacética del bilingüismo. Por otra parte, en una fase práctica y siguiendo unos enfoques lingüísticos e interpretativos, queríamos investigar el olvido del francés como idioma materno de una población de adultos inmersos en un contexto básicamente hispanohablante, tratándose según nuestro conocimiento de una nueva combinación de lenguas hasta ahora no investigada desde España, en lo referente a la atrición. Finalmente, y volviendo a situarnos en un marco teórico, convenía añadir otra problemática relativa a la situación de atrición de un público específico formado por los docentes nativos de idiomas, determinando dos niveles de intervención (pre o post atrición) y formulando unas propuestas de actuaciones preventivas y de técnicas de apoyo y mejora para estos profesionales.

6. 1. Aportaciones de este estudio

6. 1. 1. Aportaciones prácticas

En lo que se refiere a la parte práctica de esta Tesis Doctoral, según el análisis del corpus constituido, es importante señalar que todas nuestras hipótesis de partida han sido corroboradas aunque a diferentes niveles, es decir, en ocasiones sólo parcialmente.

Nuestra primera hipótesis de trabajo planteaba la existencia de la atrición como una realidad. Del corpus que hemos constituido y analizado, en efecto cabe destacar que hemos encontrado señales de atrición en las prácticas de lenguaje de todas las personas entrevistadas. Esta realidad simplemente nos permite confirmar que el olvido de la lengua materna - en nuestro caso, el francés - existe y se ha producido de manera general, aunque desigual, en una población de personas inmersas de manera prolongada en unas situaciones comunicativas cotidianas que requieren el uso de otro idioma - o sea, el español -.

Nuestra segunda hipótesis inicial planteaba que la atrición no sólo podía manifestarse en personas con un nivel de instrucción básica, sino igualmente en personas con una formación académica media o superior. Teniendo en cuenta que todos los entrevistados se seleccionaron previamente según varios requisitos obligatorios, entre ellos el de tener como mínimo el nivel de Bachiller, el hecho de que hayamos encontrado atrición en este público - y que por lo tanto se haya verificado nuestra primera hipótesis - demuestra indirectamente que el olvido de la lengua materna también se produce en un público de personas con un nivel de formación escolar más alto, es decir, en personas que han tenido anteriormente un nivel de instrucción suficiente como para dominar su lengua materna a nivel oral y escrito.

Nuestra tercera hipótesis de partida admitía la idea de que algunas personas pudieran olvidar más que otras en un contexto similar, lo cual permitiría subrayar el carácter desigual y selectivo de la atrición, tanto en sus manifestaciones, como en la diversidad de personas afectadas. Lo encontrado al respecto en nuestro público es bastante llamativo y apunta efectivamente hacia notables diferencias personales entre los entrevistados. En este sentido, podemos afirmar que aunque todos olvidan de manera general, no todos olvidan igual, ni tampoco todos olvidan lo mismo. Formulado de otra manera, aunque la atrición parece seguir líneas generales de actuación, también se manifiesta de diferentes modos y en distintos niveles.

En este sentido, y en lo que se refiere al análisis lingüístico de la producción discursiva de los entrevistados, hemos podido identificar varios fenómenos:

- Se han encontrado variaciones léxicas e interferencias en la expresión del contenido discursivo de todas las personas entrevistadas, y en particular un número elevado de calcos en todo el corpus analizado. Sin embargo, en varios entrevistados por ejemplo el número de calcos léxicos es más elevado, mientras que en otros son los calcos de tipo gramatical los que predominan. Del mismo modo, los préstamos y transferencias a nivel morfosintáctico son numerosos entre los entrevistados. No obstante, los dos fenómenos no corren paralelo en la misma persona, sino que más bien ocurre el uno o el otro. Dicho de otro modo, sorprendentemente, o bien los entrevistados producen un número elevado de transferencias léxicas y pocas transferencias morfosintácticas, o bien al contrario, su producción discursiva refleja muchas transferencias morfosintácticas, mientras las transferencias léxicas se encuentran en menor número. Esta correlación excluyente entre los dos fenómenos se ha podido comprobar entre todos los entrevistados (ningún caso presenta un número elevado de transferencias morfosintácticas y léxicas a la vez), aunque desgraciadamente no sabemos el por qué de ésta. Estos datos, no obstante, ponen de manifiesto el carácter selectivo de las manifestaciones del olvido del idioma materno y, en concordancia con otras investigaciones previas, subrayan la idea de que existen varios tipos de atritos (véase por ejemplo M. CHERCIOV, 2011: 189).
- En lo referente a las modificaciones morfosintácticas, la morfosintaxis francesa parece adaptarse y reestructurarse bajo la influencia de la española. Entre otros ejemplos, se observa con cierta frecuencia un uso inapropiado de las preposiciones en la producción verbal de los entrevistados, asignándose la preposición usada en español a la frase formulada en francés. Sin embargo, el uso de estas formas sintácticas incorrectas no llega a generalizarse, ya que en el discurso de una misma persona pueden presentarse tanto formas correctas, como incorrectas, de una misma estructura. Se trata por lo tanto de cambios parciales que pueden confirmar - al igual que otros estudios anteriores lo han subrayado con otros idiomas - el carácter más vulnerable de ciertas estructuras frente a otras, corroborando al mismo tiempo la idea de que la atrición se manifiesta a distintos niveles.
- En lo que se refiere a las variaciones fónicas y fonológicas, conviene recordar que no se han encontrado en todas las personas y que tampoco se trata de variaciones constantes, sino igualmente parciales. En este sentido, se nota cierta fluctuación o

vacilación entre los rasgos fónicos de la lengua materna y los de la segunda lengua, con producciones fónicas y/o prosódicas de tipo intermedio, es decir, presentando ocasionalmente los rasgos fónicos del español y conservando con más frecuencia los rasgos de la lengua materna francesa. Nuevamente estos cambios apuntan hacia la diversidad de las manifestaciones del olvido de la lengua materna.

Nuestra cuarta hipótesis de trabajo, por otra parte, consideraba el carácter inconsciente de la atrición, tanto en los intercambios verbales de los entrevistados, como en lo que pudieran comentar sobre la atrición de la lengua materna. En lo que se refiere primero al análisis del idioma hablado en el corpus, las condiciones de realización de las entrevistas - en las que los entrevistados no podían estar seguros del bilingüismo de la entrevistadora y por tanto procuraron mayoritariamente mantener un tipo de comunicación monolingüe - nos permiten opinar que las modificaciones léxicas, morfosintácticas y fonológicas anteriormente mencionadas fueron esencialmente inconscientes. Este aspecto involuntario queda igualmente patente en el uso, por parte de varios entrevistados, del cambio de lengua intra-frase con alternancia unitaria de tipo inserto. En especial, la introducción de interjecciones y muletillas españolas en sus producciones discursivas en lengua francesa demuestra en este contexto el carácter involuntario de este tipo de ‘code-switching’ y confirma que dicho fenómeno puede considerarse como una manifestación indirecta e inconsciente de la atrición.

Además, en nuestra parte interpretativa del discurso formulado por los entrevistados, también hemos podido comprobar que el olvido no siempre es consciente. En este sentido, hemos observado una diferencia a veces importante entre el discurso formulado por el entrevistado sobre el olvido y la realidad de su atrición, al estudiar su propia práctica de la lengua francesa. De esta manera, un entrevistado podía por ejemplo afirmar no haber olvidado el francés, mientras su propia producción verbal desacreditaba su discurso, y sin que esta persona llegara a darse cuenta de lo ocurrido. Al contrario, otra persona preocupada por el olvido y pensando ser atrita resultaba tener una expresión discursiva en realidad mucho más nativa que la de otros entrevistados. En consecuencia, y desde varias perspectivas, podemos afirmar que según el análisis de nuestro corpus el olvido de la lengua materna tiene una notable dimensión inconsciente.

Nuestra quinta hipótesis inicial, en cierto modo más intuitiva, relacionaba el olvido del idioma materno con factores psicológicos e identificadores. Según esta última hipótesis, opinamos que - debido en particular a la historia de vida de cada uno/a - un mayor apego hacia la lengua materna y el país de origen podía constituir cierta protección contra la atrición, mientras a la inversa un mayor grado de identificación con la lengua y cultura del nuevo país favorecería el olvido de la lengua materna. Dicho de otra forma, se podía establecer una correlación entre la afectividad, la identificación y la atrición, planteando que a mayor lealtad hacia la lengua materna, menos olvido y al contrario a menor lealtad, más atrición del idioma materno.

De hecho, en la interpretación del discurso formulado en el corpus, observamos una relación recurrente entre el sentimiento de pertenencia de los entrevistados a un país o a otro y el número más o menos elevado de incorrecciones cometidas. De este modo, nos dimos cuenta de que cuanto más se identificaba la persona con España, más se alejaba su francés hablado de la norma nacional establecida y al contrario, cuanto más francés se seguía sintiendo el entrevistado, menos diferencias presentaba su producción de lenguaje, relacionándola con un discurso nativo.

Además, en al menos uno de los entrevistados, esta tendencia se encontró notablemente acentuada, estableciéndose una relación significativa entre la afectividad hacia la segunda lengua, la identificación con la cultura española y el mayor grado de atrición del francés. Cabe concluir, no obstante, que esta quinta hipótesis sólo se encuentra parcialmente corroborada, al no haberse podido comprobar en todos los casos. Las actitudes frente a las lenguas y la relación de afectividad que conllevan, en especial en lo que se refiere a la lengua materna, constituyen en nuestra opinión un tema de particular interés en el estudio de la atrición y esta última hipótesis planteada debería reconsiderarse en nuevos estudios.

En este sentido, recordamos nuevamente que la fase práctica de esta Tesis Doctoral se ha concebido desde sus principios como un estudio preliminar realizado a nivel personal sin medios externos, considerando además que podría constituir un punto de referencia para la realización de futuras investigaciones sobre la atrición en el contexto franco-español, destinadas a poder corroborar - o no - los resultados encontrados. Queremos subrayar, finalmente, que nuestra cercanía con el tema de

investigación - por nuestra biografía personal y nuestra profesión -, o sea, nuestra propia implicación emocional en este campo no siempre ha constituido una ventaja, a pesar de lo que pueda parecer a simple vista. Por tanto, nuestra propia experiencia durante este trabajo nos lleva a aconsejar que otros estudios se realizasen incluyendo a un equipo de investigadores, y no únicamente a una persona. En efecto, la colaboración investigadora nos parece propiciar un distanciamiento necesario respecto a las problemáticas personales, ayudando al investigador a anteponer con más facilidad que en solitario el rigor científico a la implicación personal¹, lo cual en nuestra opinión sólo puede favorecer el correcto análisis de ciertos aspectos de la atrición.

6. 1. 2. Aportaciones teóricas

Después de haber sintetizado lo encontrado en la parte práctica de esta Tesis Doctoral, cabe recordar que las aportaciones de este trabajo de investigación sobre la atrición no sólo radican en los resultados encontrados durante su fase práctica, sino también en las propuestas teóricas formuladas para informar, concienciar y ayudar a un tipo de público más específico que son los docentes nativos.

En este sentido, hemos remarcado primeramente la necesidad de cambiar la actual situación de desconocimiento en la que se encuentra el profesorado - tanto en activo como en formación inicial - respecto al tema de la atrición del idioma materno. Con este propósito, nos hemos detenido en las posibilidades existentes de hacer llegar a este colectivo la información necesaria sobre la atrición, ya que consideramos que es la única manera para poder concienciarle de su propia y posible vulnerabilidad al fenómeno.

¹ Recordamos al respecto las advertencias de M. S. SCHMID (2011b). Véase en particular la siguiente cita: “*El mero hecho de que un tema de investigación es válido, significativo e importante no hace que la investigación en sí misma sea buena, e implicarse emocionalmente no es una licencia* que nos permita ignorar los estándares del rigor científico*”. (M. S. SCHMID, 2011b: 250-251.) / *Literalmente traducido: *una tarjeta ‘quedas-libre-de-cárcel’*.

Es nuestra traducción de la siguiente cita original: “*The mere fact that a research topic is valid, meaningful and important does not make the research itself good, and emotional investment is not a get-out-of-jail-free card which allows you to ignore the standards of scientific rigour*”. (SCHMID, 2011b: 250-251.)

En los docentes nativos en situación de formación continua, esta autoconcienciación que buscamos provocar también tiene la finalidad de despertar y mantener su interés personal para remediar la atrición, si la hay, siendo la voluntad individual² un punto clave en la posible reactivación y reordenación lingüística de la lengua materna. En algunos casos además, en los que resulte más difícil incentivar y/o mantener esta voluntad personal de cambio, hemos insistido en la necesidad de trabajar el distanciamiento emocional hacia la lengua materna, para poder llegar a considerarla fundamentalmente como una imprescindible herramienta de trabajo. Por otra parte, al igual que otros investigadores³, tenemos la convicción de que la atrición es reversible, es decir, que la reactivación de las normas del idioma materno es posible cuando se vuelve a tener contactos reiterados con nativos no atritos. Por tanto, abogamos esencialmente por la incentivación de cualquier forma de contactos directos con este tipo de nativos, ya sea en el país de origen o en el país de residencia, según resulte más factible.

Por otro lado, también hemos considerado actuar antes de que se produzca la atrición, es decir, intervenir de forma preventiva cuando el futuro profesor nativo todavía se encuentra en una etapa de formación inicial y académica. Se trata en este segundo caso de procurar evitar la atrición, lo cual nos parece menos complejo que remediarla. Para conseguirlo, la información sobre el fenómeno también es fundamental, ya que el docente - o futuro docente - debe estar prevenido de que su actitud hacia su lengua materna y su propio entrenamiento lingüístico van a ser claves durante básicamente sus diez primeros años de residencia en otro(s) país(es). Por tanto, hemos propuesto técnicas de prevención y/o de actuación temprana contra la atrición que deberían difundirse durante la etapa de formación académica del profesorado. Al mismo tiempo, hemos destacado la utilidad de que la información sobre la atrición - y en especial sobre cuándo y cómo actúa - llegue a difundirse mediante la impartición de nuevas materias integradas en los planes de estudios del futuro profesor.

² De hecho, M. S. SCHMID (2002: 192) subrayó desde hace tiempo este aspecto.

³ Véase en particular el capítulo 5, apartado 5. 2. 4..

6. 2. Nuevas perspectivas para la investigación

Esta Tesis Doctoral, por su carácter exploratorio, abre nuevas pistas de investigación, al mismo tiempo que la experiencia adquirida nos permite formular algunas reflexiones y/o recomendaciones para la realización de futuros estudios complementarios sobre la atrición de la lengua materna en el contexto franco-español.

En este sentido, vemos necesario reconsiderar varias perspectivas que, por diferentes motivos, no hemos investigado o sólo hemos investigado parcialmente en este trabajo y que en nuestra opinión pueden ser de destacado interés para posteriores estudios. Al mismo tiempo, con el propósito de llegar a conocer mejor el fenómeno de la atrición y para procurar evitarla o revertirla, tanto en públicos generales como específicos, subrayamos la utilidad de seguir profundizando varios aspectos estudiados en esta Tesis Doctoral.

Recordamos que estas nuevas perspectivas se basan todas en la importancia para el campo de investigación de realizar más estudios relativos a la atrición del francés como L1 en un contexto de L2 hispanohablante. Desde un punto de vista lingüístico, por ejemplo, hemos evidenciado durante nuestro trabajo de investigación varias estructuras que parecen más sensibles a la atrición.⁴ Estas diferentes formas necesitan ahora ser comprobadas mediante nuevos estudios que deberían realizarse a mayor escala, es decir, incluyendo a más personas investigadas, para poder confirmar y/o generalizar - o al contrario infirmar - la sensibilidad real de estos aspectos a la atrición en el contexto franco-español.

Por tanto, y primeramente a nivel general, destacamos la necesidad en nuestra opinión de que las futuras investigaciones con esta combinación de idiomas consideren los siguientes ejes de reflexión:

- Por una parte, en lo que se refiere a la composición del público estudiado, sugerimos que en posteriores estudios sobre la atrición se modifiquen algunos de los criterios de

⁴ Nos referimos en particular a las preposiciones, al uso de los diferentes pronombres complementos o relativos, y a ciertos adjetivos o adverbios inadecuadamente colocados, respecto a las reglas morfosintácticas del francés. Véase al respecto el capítulo 3, apartado 3. 2. 2..

selección del público investigado, para preguntarse si los cambios introducidos pueden modificar - o no - el grado y/o el tipo de olvido. Por ejemplo, se podría procurar que el número de hombres y mujeres seleccionados fuese parecido en las entrevistas o encuestas a realizar, para comprobar si pueden existir algunas diferencias entre sexos a nivel de atrición de la lengua materna. Aunque sabemos por unos pocos estudios anteriores⁵, que incluyeron otras combinaciones de idiomas, que el factor sexo no parece influyente en la atrición del idioma materno - considerándolo como una variable independiente - podría resultar interesante volver a comprobarlo con la combinación francés L1 y español L2. También podrían considerarse otros factores como la actividad o la inactividad profesional de los entrevistados y su posible efecto en la atrición.

Además, sería conveniente que en futuros estudios sobre el olvido del idioma materno se tomara en cuenta la pertenencia geográfica de los entrevistados a una provincia del país de origen, principalmente para ayudar a determinar la posible presencia de diferencias o desviaciones lingüísticas regionales frente a la norma nacional establecida de la lengua francesa. En este sentido y como comentamos anteriormente⁶, la procedencia dialectal es un dato que se debería vigilar y a ser posible, también resultaría de utilidad unificar lingüísticamente a los entrevistados según una misma procedencia regional, para permitir determinar con más precisión lo que realmente se debe entender como siendo incorrecciones en la lengua materna de los posibles atritos.

- Otra pista de investigación puede consistir en estudiar el nivel del público elegido no sólo en su primera lengua - en este caso, el francés -, sino también en su segunda lengua - o sea, el español -, para contrastar el nivel en cada lengua y poder formular posibles correlaciones entre los idiomas (por ejemplo, a más nivel en la segunda lengua más atrición en la primera, o no). De hecho, y podemos citar entre ellos a M. CHERCIOV (2011), ciertos estudios han considerado este tipo de dinámica entre las lenguas y han incluido en su trabajo de investigación un análisis del nivel del público

⁵ Véase B. KÖPKE (1999: 202-204) y M. S. SCHMID (2002: 22).

M. S. SCHMID (2002: 22) subrayó al respecto - y su reflexión sigue siendo de actualidad - que el sexo del público investigado puede constituir un factor importante en el estudio de la atrición, desde un punto de vista sociológico. No obstante, esta autora también añade que como variable independiente - o sea, ya no sólo considerándolo desde un enfoque específico - se trata de un factor que se ha investigado muy poco, a excepción de B. KÖPKE (1999), y que no parece influir en la atrición.

⁶ Véase en especial el capítulo 3, apartado 3. 1..

investigado en cada idioma, aunque con combinaciones lingüísticas distintas a la nuestra. De manera general y en la misma línea, estudios recientes sobre la atrición están procurando determinar el nivel real del público investigado a la vez en la L1 y en la L2. Es el caso por ejemplo de C. OPITZ (2011) y de M. B. IVERSON (2012).

- Otra vía abierta consiste en estudiar la atrición a nivel escrito y aunque no fue nuestro objetivo en esta Tesis Doctoral, lo consideramos un tema de investigación particularmente interesante que no descartaríamos analizar en un futuro trabajo de investigación postdoctoral. El olvido del idioma materno en su dimensión escrita ha sido muy poco investigado hasta ahora y opinamos que convendría estudiarlo más detenidamente en un contexto espontáneo, es decir, por ejemplo a nivel de correspondencia, como lo hicieron anteriormente Koen JASPAERT y Sjaak KROON (en W. FASE, K. JASPAERT y S. KROON, 1992) y Matthias HUTZ (en M. S. SCHMID, B. KÖPKE, M. KEIJZER y L. WEILEMAR, 2004).

Este tipo de escrito epistolar es bastante difícil de encontrar. No obstante, consideramos que su estudio resulta particularmente conveniente en la investigación de la atrición escrita y que este medio podría incluso resultar más adecuado que recurrir a unos análisis por medio de tests léxicos y/o de gramaticalidad con cuestionarios escritos (basados en instrumentos de autoinforme o '*self-report instruments*') que, aunque bastante utilizados, quizá no sean realmente reveladores del olvido.⁷ Otra posibilidad, quizá más factible, también podría consistir en estudiar la atrición del francés L1 a nivel escrito mediante un nuevo corpus incluyendo por ejemplo diferentes tipos de correspondencia por determinar entre el público investigado y el/la investigador/a.

- Por otra parte, y volviendo a considerar el nivel oral, aconsejamos estudiar las posibles modificaciones de la estructura rítmico-melódica de la lengua materna y por lo tanto investigar una posible modificación o pérdida del acento nativo. De hecho, se trata de un tema que se está investigando últimamente, véanse por ejemplo los trabajos de E. (DE) LEEUW (2009); E. (DE) LEEUW, M. S. SCHMID e I. MENNEN (2010); E. (DE) LEEUW, I. MENNEN y J. M. SCOBIE (2012 y 2013) y H. HOPP y M. S. SCHMID (2013). Del mismo modo, nos parece que en el

⁷ Véase al respecto el capítulo 2, apartado 2. 2. 2., en particular la nota 7 a pie de página.

contexto franco-español resultaría provechoso conseguir reunir - por ejemplo en otro estudio postdoctoral - a un público presentando en su conjunto variaciones fónicas y fonológicas, para poder determinar con más precisión las posibles manifestaciones fónicas de la atrición de la lengua materna francesa en un contexto español.

- Finalmente, en una línea complementaria, nos parece igualmente prometedor estudiar los posibles cambios ocurridos en la lengua materna, ya no sólo en sus aspectos lingüísticos, sino en particular en su uso social (a nivel de rituales sociales, actitudes y comportamientos en sociedad), lo cual también significa por extensión considerar la práctica kinésica y proxémica de un público determinado al expresarse.

De este modo, opinamos que resultaría particularmente interesante conseguir grabar a los entrevistados con videocámara, para poder llegar a considerar elementos de comunicación no verbal de tipo kinésico (gestos, movimientos de los ojos, expresiones de la cara) y proxémico, y sus posibles variaciones.

Igualmente se podría ampliar el campo de estudio de las variaciones fónicas con un estudio correlativo de las posibles modificaciones ocurridas en la voz de este tipo de público, en particular en lo que se refiere al nivel o intensidad de la voz al hablar.

De hecho, en esta Tesis Doctoral, la persona 5 nos comentó por ejemplo haberse dado cuenta de que debía hablar con un tono de voz más alto que anteriormente en francés, así como que debía portarse en general de un modo un tanto diferente.⁸ Estas

⁸ La entrevistada nº 5 relató que durante la boda de una de sus sobrinas a la que había asistido, en el Norte de Francia (también su región de origen), se dio cuenta de que no siempre la tomaban por francesa. Formuló las siguientes reflexiones al respecto:

- **Entrevista nº 5, turnos de palabra 108 V, 110 V y 112 V:** “Pasqu’i(l) dit ah be vous êtes du nord vous êtes française / j’dis oui / e i(l)s disent ben elle est pe(ut)-être espagnole e / d’autant plus que j’m rends compte e j’ai des / manières de faire / par exemple de parler un peu haut”. / “(...) j’ai pris quand même une manière de faire / de l’Espagne je parle beaucoup peut-être un peu plus / fort que comme les français / j’fais des gestes e (...)”. / “(...) j’veus dis justement ce monsieur que je n’connaissais pas m’dit ah ben vous êtes e française! moi / alors j’dis ah ben c’est c’est une chose en Espagne on voit tout d’suite que j’chuis française pasque j’ai l’accent / en France on croit qu’chuis espagnole alors j’chuis de / nulle part en fait (...)”. - Véase igualmente el turno de palabra 371 V sobre el mismo tema. -

[“Porque dice ah pues usted es del norte usted es francesa / digo que sí / eh ellos dicen pues a lo mejor es española eh / más aún cuando me doy cuenta eh tengo unas / maneras de hacer / por ejemplo hablar un poco alto”. / “(...) a pesar de todo he cogido una manera de hacer / de España hablo mucho quizá un poco más / alto que como (lo hacen) los franceses / hago unos gestos eh (...)”. / “(...) se lo digo justamente aquel señor que yo no conocía me dice ah pues ¡usted es francesa! yo / entonces digo ah pues qué qué cosa en España se ve en seguida que soy francesa porque tengo el acento / en Francia se creen que soy española entonces / no soy de ningún sitio en realidad (...)”.]

La misma persona también comentó que parecía tener un comportamiento un poco diferente al de los demás cuando estaba en Francia:

- **Entrevista nº 5, turno de palabra 349 V:** “j’vois quand j’reut(r)e dans un magasin (...) c’était avec une de mes sœurs (...) j’sais plus c’que j’demandais / mais j’davais commencer à raconter ma VIE (...)”

primeras reflexiones podrían constituir una pista para futuros estudios sobre la posible atrición de la lengua en su uso social.

Finalmente, y a nivel más específico, aconsejamos encarecidamente seguir investigando concretamente en dos direcciones:

- Nos parece fundamental, de un lado, realizar futuros trabajos de investigación enfocados hacia el público específico de los profesionales de los idiomas y más concretamente hacia los profesores nativos de idiomas, ya que los estudios disponibles actualmente sobre este colectivo son muy poco numerosos y no contemplan la combinación de idiomas elegida en esta Tesis Doctoral. En este sentido, subrayamos la necesidad de investigar a más escala este tipo de público, así como la importancia, de manera más general, de realizar más estudios sobre los nativos que usan su lengua materna en un contexto profesional (otro ejemplo podría ser el de los intérpretes y traductores) y puedan dejar de ser realmente nativos en varios aspectos. Por ejemplo, hemos comentado anteriormente que el campo de investigación parece últimamente estar moviéndose en lo que se refiere al estudio de la pérdida del acento nativo. Esta nueva temática debería por tanto también poder investigarse en un público de profesores nativos de idiomas.
- De otro lado, subrayamos la necesidad de realizar más estudios sobre la posible recuperación de la L1, o sea, investigar cómo revertir o remediar la atrición. Como lo afirma, entre otros, M. CHERCIOV (2011: 199)⁹, sabemos que la atrición no es un estado estable y que el esfuerzo personal posiblemente pueda revertir este proceso. No obstante, hasta la fecha, muy pocos estudios se han realizado sobre la reversión de la atrición de la lengua materna, salvo por ejemplo el de D. STOLBERG y A.

j'ai ma sœur elle dit qu'est-c(e)=qu'est-c(e) (que) ça pe ça peut l'intéresser ah j'dis ah ben oui beh moi à malaga c'est comme ça! (...)"

["Veó (que) cuando entro en una tienda (...) iba con una de mis hermanas (...) ya no sé lo que estaba pidiendo / pero debí de empezar a contar mi vida (...) tengo a mi hermana me dice de qué=de qué le puede interesar ah digo ah pues sí pues yo en Málaga ¡es así! (...)].

⁹ Véase al respecto el capítulo 5, apartado 5. 2. 4., en particular la nota 28 a pie de página que incluye la correspondiente cita de M. CHERCIOV (2011: 199).

MÜNCH (2010). En este sentido, también se trata de un aspecto que se debería investigar con cierto apremio a nivel de los profesionales de los idiomas.

Por nuestra parte, es hora de cerrar este último capítulo. Deseamos haber añadido nuestro grano de arena a la investigación sobre la atrición del idioma materno, dando a conocer un campo poco conocido en España y centrando nuestra investigación en el contexto franco-español, con una combinación de idiomas no investigada hasta la fecha. Al mismo tiempo, nuestra finalidad ha sido la de aportar conocimientos y reflexiones sobre el fenómeno de la atrición para poder ser de utilidad a personas migrantes, incluyendo en particular a profesionales de los idiomas en situación - presente o futura - de posible olvido de su lengua materna.

En definitiva y desde varias perspectivas hemos tratado la evolución de la lengua materna en una situación particular de contacto de lenguas, considerando el idioma materno tanto a nivel simbólico - afectivo y emotivo -, como a nivel funcional y recalcando la necesidad de procurar conciliar constantemente estos dos niveles en las personas, en particular en los profesionales de los idiomas.¹⁰ Al mismo tiempo, cabe subrayar por último el carácter central que ha tenido la dimensión humana en este trabajo, ya que en la parte práctica, hemos escuchado a personas hablarnos de sus vidas, sus lenguas, sus impresiones y dudas y que, en la parte teórica, hemos considerado a otro grupo más específico de personas constituido por los docentes nativos de idiomas al que pertenecemos.

En el último caso de estos profesores, hemos remarcado que el idioma materno no es sólo una de nuestras lenguas, sino que también se trata de un instrumento de trabajo básico que nos capacita en nuestra actividad docente. Mantenerlo en correcto estado de funcionamiento debe ser una meta significativa en nuestra profesión y es de esperar que este estudio contribuya a una toma de conciencia de esta necesidad por parte de este colectivo de profesionales.

¹⁰ Véase en especial el capítulo 5, apartado 5. 2. 3..

BIBLIOGRAFÍA

ABUTALEBI J. , CAPPA S. F. , PERANI D. , 2001 , “The bilingual brain as revealed by functional neuroimaging” , en BILINGUALISM: LANGUAGE AND COGNITION , Volume 4 , Issue 2 , August 2001 , Cambridge University Press , Cambridge (UK) , pg. 179-190.

ABUTALEBI J. , CAPPA S. F. , PERANI D. , 2005 , “What can functional neuroimaging tell us about the bilingual brain ?” , en KROLL J. F. , GROOT (DE) A. M. B. (Eds.) , *Handbook of bilingualism : psycholinguistic approaches* , Oxford University Press, New York , pg. 497-515.

AISSATI (EL) A. , 1997 , *Language loss among native speakers of Moroccan arabic in the Netherlands* , Tilburg University Press , Col. Studies in multilingualism nº 6 , Tilburg (Netherlands) , 197 páginas.

AITCHISON J. , 1981 , nueva ed. 1991 (Cambridge University Press) , *Language change: progress or decay?* , Fontana Books - Paperbacks , Col. Fontana linguistics , Bungay - Suffolk (UK) , 266 páginas, Trad. al español: 1993 (a partir de la ed. de 1991), *El cambio en las lenguas : ¿progreso o decadencia?* , Editorial Ariel , Col. Ariel lingüística , Barcelona , 294 páginas.

ALBERT M. L. , OBLER L. K. , 1978 , *The bilingual brain : neuropsychological and neurolinguistic aspects of bilingualism* , Academic Press , A Subsidiary of Harcourt Brace Jovanovich Publishers, Col. Perspectives in neurolinguistics and psycholinguistics , New York - London , 302 páginas.

AMATI MEHLER J. , ARGENTIERI S. , CANESTRI J. , 1990 , reed. 2003 , *La Babele dell'inconscio : lingua madre e lingue straniere nella dimensione psicoanalitica*, Ed. Raffaello Cortina , Col. Collana di psicologia , Número 30 , Milano , 388 páginas y reed. 415 páginas , Trad. al francés : 1994 , *La Babel de l'inconscient : langue maternelle , langues étrangères et psychanalyse* , Presses Universitaires de France , Col. Le fil rouge , Sección 1 : Psychanalyse , París , 320 páginas.

AMIN N. , 1997 , “Race and identity of the nonnative ESL teacher” , en TESOL QUARTERLY , A journal for teachers of English to speakers of other languages , Volume 31 , Number 3 , Autumn 1997 , Special-topic issue : Language and identity , Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc. (TESOL) , Baltimore , Maryland (USA) , pg. 580-583.

AMMERLAAN T. A. , 1996 , “You get a bit wobbly...” *Exploring bilingual lexical retrieval processes in the context of first language attrition* , Universidad de Nijmegen (Katholieke Universiteit Nijmegen) , Tesis Doctoral dirigida por el Dr. DE BOT K. , el Dr. VAN ELS T. J. M. y el Dr. SCHILS E. , Enschede - CopyPrint 2000 , Nijmegen (Netherlands) , 360 páginas.

ANDERSEN R. W. , 1982 , “Determining the linguistic attributes of language attrition” , en LAMBERT R. D. , FREED B. F. (Eds.) , *The loss of language skills* , Newbury House publishers Inc. , Rowley - Massachusetts (USA) , pg. 83-118.

AUER P. , 1998 , *Code-switching in conversation : language , interaction and identity* , Routledge - Taylor and Francis Group , London and New York , 355 páginas.

BADDELEY A . D . , 1982 , *Your memory : a user's guide* , Book Club Associates - Multimedia Publications (UK) Ltd. , Londres , 222 páginas, Trad. al español: 1984 , *Su memoria : cómo conocerla y dominarla* , Ed. Debate , Madrid, 221 páginas.

BADDELEY A . D . , 2000 , “The episodic buffer : a new component of working memory?” , en TRENDS IN COGNITIVE SCIENCE , Volume 4 , Issue 11 , November 2000 , Elsevier Science Ltd. , Maryland Heights , MO (USA) - Kidlington (UK) , pg. 417-423.

BADDELEY A . D . , 2003 , “Working memory : looking back and looking forward” , en NATURE REVIEWS NEUROSCIENCE , Volume 4 , Issue 10 , October 2003 , Nature Publishing Group , Londres (UK) , pg. 829-839.

BADDELEY A . D . , HITCH G . , 1974 , “Working memory” , en BOWER G. (Ed.) , *The psychology of learning and motivation : advances in research and theory* , Volumen 8 , Academic Press , New York , pg. 47-89, trad. al español : 1983 , “Memoria en funcionamiento” , en SEBASTIÁN M . V . , *Lecturas de psicología de la memoria* , Alianza Editorial , Col. Alianza universidad textos , Número 62 , Madrid , pg. 471-485.

BAHRICK H . P . , 1984 , “Fifty years of second language attrition : implications for programmatic research” , en THE MODERN LANGUAGE JOURNAL , Volume 68 , Number 2 , Summer 1984 , University of Wisconsin Press (National Federation of Modern Language Teachers Associations - NFMLTA) , Wisconsin (USA) , pg.105-118.

BAKER C . , 2ª ed. 1996 , 3ª ed. 2003 , *Foundations of bilingual education and bilingualism* , Multilingual Matters Ltd. , Col. Bilingual education and bilingualism , Número 1 , Clevedon - Avon (England) , 446 páginas.

BANGE P . , 1992 , *Analyse conversationnelle et théorie de l'action* , Hatier / Didier - Crédif , Col. Langues et apprentissage des langues (LAL) , París , 223 páginas.

BARDOVI - HARLIG K . , STRINGER D . , 2010 , “Variables in second language attrition : advancing the state of the art” , en STUDIES IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION (SSLA), Volume 32 , Issue 1 , March 2010 , Indiana University Linguistics Club / Cambridge University Press, Bloomington / New York , pg. 1-45.

BERKO - GLEASON J . , 1982 , “Insights from child language acquisition for second language loss” , en LAMBERT R . D . , FREED B . F . (Eds.) , *The loss of language skills* , Newbury House publishers Inc. , Rowley - Massachusetts (USA) , pg. 13-23.

BERKO - GLEASON J . , 1993 , “Neurolinguistic aspects of first language acquisition and loss” , en HYLSTENSTAM K . , VIBERG Å . (Eds.) , *Progression and regression in language : sociocultural, neuropsychological and linguistic perspectives* , Cambridge University Press , Cambridge - New York , pg. 147-177.

BERTAUX D . , 1997 , *Les récits de vie* , Nathan Université (2ª ed. A. Colin) , Col. 128 sociologie , Serie L'enquête et ses méthodes n° 122 , París , 127 páginas.

BESSE H . , PORQUIER R . , 1984 , *Grammaire et didactique des langues* , Hatier - Crédif , Col. Langues et apprentissage des langues (LAL) , París , 286 páginas.

BIRDSONG D . , 1999 , *Second language acquisition and the critical period hypothesis* , Lawrence Erlbaum Associates Publishers , London - Mahwah (New Jersey) , 191 páginas.

BJORK E . L . , BJORK R . A . , 1988 , “On the adaptive aspects of the retrieval failure in autobiographical memory” , en GRUNEBERG M . M . , MORRIS P . E . , SYKES R . N. (Eds.) , *Practical aspects of memory : current research and issues* , Volume 1: Memory in everyday life , John Wiley and Sons Ltd. , Chichester - New York , pg. 283-288.

BLANCHE - BENVENISTE C . , JEANJEAN C . , 1987 , *Le français parlé : transcription et édition* , Didier , Col. Érudition , Institut National de la Langue Française (INALF / CNRS) - Publications du Trésor Général des Langues et Parlers Français , París , 264 páginas.

BLANCHET A . , 1ª ed. 1991, 2ª ed. 2003 , *Dire et faire dire : l’entretien* , Armand Colin, Col. « U » sociologie , París , 172 páginas.

BLANCHET A . , GOTMAN A . , 1ª ed. 1992 (Nathan) , 2ª ed. reestructurada 2007 , *L’Entretien* , Armand Colin , Col. 128 sociologie , Serie L’enquête et ses méthodes nº 19 , París , 126 páginas.

BLOOMFIELD L . , 1927 , “Literate and illiterate speech” , en AMERICAN SPEECH, Volume 2 , Number 10 , July 1927 , Duke University Press , Durham - NC (USA) , pg. 432-439.

BLOOMFIELD L . , 1935 , reed. 1950 , *Language* , George Allen and Unwin Ltd. , Londres , 566 páginas. Trad. al español : 1964 , *Lenguaje* , Departamento de Publicaciones de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos , Serie Traducciones , Lima (Perú) , 684 páginas.

BOT (DE) K . , 1998 , “The psycholinguistics of language loss” , en EXTRA G . , VERHOEVEN L . T . (Ed.) , *Bilingualism and migration* , Mouton de Gruyter , Col. Studies on language acquisition nº 14 , Berlin - New York , pg. 345-361.

BOT (DE) K . , 2001 , “Language use as an interface between sociolinguistic and psycholinguistic processes in language attrition and language shift” , en KLATTER-FOLMER J . , VAN AVERMAET P . (Eds.) , *Theories on maintenance and loss of minority languages : towards a more integrated explanatory framework* , Waxmann , Münster (Germany) , pg. 65-81.

BOT (DE) K . , 2004 , “Introduction : special issue on language attrition” , en THE INTERNATIONAL JOURNAL OF BILINGUALISM , Volume 8 , Number 3 , September 2004 , Special issue on language attrition , Kingston Press Ltd. , Twickenham - Middlesex (UK) , pg. 233-237.

BOT (DE) K . , CLYNE M . , 1989 , “Language reversion revisited” , en STUDIES IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION , Volume 11 , Number 2 , June 1989 , Special issue : Language attrition , Indiana University Linguistics Club / Cambridge University Press , Bloomington / Cambridge - New York , pg. 167-177.

BOT (DE) K . , CLYNE M . , 1994 , “A 16-year longitudinal study of language attrition in Dutch immigrants in Australia” , en JOURNAL OF MULTILINGUAL AND MULTICULTURAL DEVELOPMENT , Volume 15 , Number 1 , 1994 , Multilingual Matters Ltd. , Clevedon - Avon (England) , pg. 17-28.

BOT (DE) K . , GINSBERG R . B . , KRAMSCH C . , 1991 , *Foreign language research in cross-cultural perspective* , John Benjamins Publishing Company , Col. Studies in bilingualism (SiBil) nº 2 , Volume 2 , Amsterdam - Philadelphia , 275 páginas.

BOT (DE) K . , HULSEN M . , 2002 , reed. 2004 , “Language attrition : tests , self-assessments and perceptions” , en COOK V . J . (Ed.) , *Portraits of the second language (L2) user* , Multilingual Matters Ltd. , Col. Second language acquisition nº 1 , Clevedon (England) - Buffalo , N . Y . (USA) , pg. 253-274.

BOT (DE) K . , STOESSEL S . , 2000 , “In search of yesterday’s words : reactivating a long-forgotten language” , en APPLIED LINGUISTICS , Volume 21 , Issue 3 , September 2000 , Oxford University Press , Oxford , pg. 333-353.

BOT (DE) K . , WELTENS B . , 1991 , “Recapitulation, regression, and language loss” , en SELIGER H . W . , VAGO R . M . (Eds.) , *First language attrition* , Cambridge University Press , Cambridge (UK) - New York (USA) , pg. 31-51.

BOT (DE) K . , WELTENS B . , 1995 , “Foreign language attrition” , en ANNUAL REVIEW OF APPLIED LINGUISTICS , Volume 15 - Survey of the Field of Applied Linguistics , March 1995 , Cambridge University Press , Cambridge - New York , pg. 151-164.

BRADLEY D . , BRADLEY M . , 2002 , *Language endangerment and language maintenance* , Routledge Curzon - Taylor and Francis Group , London - New York , 356 páginas.

BRAINE G . (Ed.) , 1999 , *Non-native educators in English language teaching* , Lawrence Erlbaum Associates , Mahwah (New Jersey) , 233 páginas.

BRAINE G . , 2010 , *Nonnative speaker English teachers : research , pedagogy , and professional growth* , Routledge - Taylor and Francis , Col. ESL and applied linguistics professional series , New York / Abingdon (UK) , 112 páginas.

BURCK C . , 2005 , *Multilingual living : explorations of language and subjectivity* , Palgrave Macmillan , Basingstoke - Hampshire (UK) , 218 páginas.

BURNHAM D . K . , 1986 , “Developmental loss of speech perception : exposure to an experience with a first language” , en APPLIED PSYCHOLINGUISTICS (PSYCHOLOGICAL STUDIES OF LANGUAGE PROCESSES) , Volume 7 , Number 3 , September 1986 , Special issue : Language loss , Cambridge University Press , Cambridge - New York , pg. 207-239.

BYLUND E . , ABRAHAMSSON N . , HYLSTENSTAM K . , 2010 , “The role of language aptitude in first language attrition : the case of pre-pubescent attriters” , en

APPLIED LINGUISTICS , Volume 31 , Number 3 , July 2010 , Oxford University Press , Oxford , pg. 443-464.

CARAMAZZA A . (Ed.) , ZURIF E . B . , 1978 , *Language acquisition and language breakdown : parallels and divergencies* , The Johns Hopkins University Press , Baltimore , Maryland (USA) - Londres (UK) , 339 páginas.

CARLO (DE) M . , 1998 , *L'interculturel* , Clé International , Col. Didactique des langues étrangères , París , 126 páginas.

CARROLL J . B . , 1981 , “Twenty-five years of research on foreign language aptitude” , en DILLER K . C . (Ed.) , *Individual differences and universals in language learning aptitude* , Newbury House publishers Inc. , Rowley - Massachusetts (USA) , pg. 83-118.

CASTELLOTTI V . , 2001 , “Retour sur la formation des enseignants de langues : quelle place pour le plurilinguisme ?” , en ÉTUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE (ÉLA) , Revue de didactologie des langues-cultures , De la méthodologie à la didactologie - Hommage à Robert Galisson , Numéro 123-124 , Juillet-décembre 2001 , Didier Érudition , París , pg. 365-372.

CASTELLOTTI V . , 2001 , reimp. 2006 , *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations* , Publications de l'Université de Rouen n° 308 - Avec le concours du Conseil Général de Seine-Maritime, Col. Dyalang (dynamiques sociolangagières - U.M.R. / C.N.R.S. 6065) , Condé-sur-Noireau (Francia) , 202 páginas.

CASTELLOTTI V . , PY B . , 2002 , *La notion de compétence en langue* , ENS Éditions (École normale supérieure Lettres et Sciences humaines / Centre de linguistique appliquée - Université de Neuchâtel) , Distr. Ophrys , Col. NeQ (notions en questions) , Volume n° 6 , Septembre 2002 , Lyon , 123 páginas.

CHARAUDEAU P . , 2001 , “Langue, discours et identité culturelle” , en ÉTUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE (ÉLA) , Revue de didactologie des langues-cultures , De la méthodologie à la didactologie - Hommage à Robert Galisson , Numéro 123-124 , Juillet-décembre 2001 , Didier Érudition , París , pg. 341-348.

CHERCIOV M . , 2011 , *Between attrition and acquisition : the dynamics between two languages in adult migrants* , Universidad de Toronto , Tesis Doctoral , Departamento de Filología Francesa , dirigida por el Dr. BHATT P . , Toronto , 268 páginas.

CHERCIOV M . , 2013 , “Investigating the impact of *attitude* on first language attrition and second language acquisition from a Dynamic Systems Theory perspective” , en THE INTERNATIONAL JOURNAL OF BILINGUALISM , Volume 17 , Number 6 , December 2013 , Special issue : Dynamics of first language attrition across the lifespan, Sage Publications , Londres (UK) / Thousand Oaks - CA (USA) , doi 10.1177/1367006912454622 , pg. 716-733.

CHOMSKY N . , 1965 , 17ª reed. 1992 , *Aspects of the theory of syntax* , The Mit Press - Massachusetts Institute of Technology , Col. Linguistics , Cambridge - Massachusetts

(USA) , 251 páginas , Trad. al español: 1970 , 2ª reed. 1975 , *Aspectos de la teoría de la sintaxis* , Ed. Aguilar , Col. Cultura e historia , 260 páginas.

CHOMSKY N . , 1968 , *Language and mind* , Harcourt , Brace & World Inc. , New York , 88 páginas , Trad. al español : 1971 , reed. 1973 , *El lenguaje y el entendimiento* , Editorial Seix Barral , Col. Biblioteca breve , Barcelona , 163 páginas.

COHEN A . D . , 1975 , “Forgetting a second language” , en LANGUAGE LEARNING , A Journal of Applied Linguistics , Volume 25 , Number 1 , June 1975 , Research Club in Language Learning , Blackwell Publishers - University of Michigan , Michigan (USA) , pg. 127-138.

COHEN A . D . , 1989 , “Attrition in the productive lexicon of two Portuguese third language speakers” , en STUDIES IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION , Volume 11 , Number 2 , June 1989 , Special issue : Language attrition , Indiana University Linguistics Club / Cambridge University Press, Bloomington / Cambridge - New York , pg. 135-149.

COLVILLE - HALL S . G . , 1995 , “Regaining language loss : an immersion experience for French language teachers” , en THE FRENCH REVIEW , Volume 68 , Number 6 , May 1995 , Publ. The American Association of Teachers of French / Montana State University - Dept. of Modern Languages and Literature (Ed. PINET C . P.) , Carbondale IL / Bozeman MT (USA) , pg. 990-1002.

COOK V . J . , 1991 , “The poverty-of-the-stimulus argument and multicompetence” , en SECOND LANGUAGE RESEARCH , Volume 7 , Issue 2 , June 1991 , Edward Arnold - Sage Publications , Londres (UK) / Thousand Oaks - CA (USA) , pg. 103-117.

COOK V . J . , 1992 , “Evidence for multicompetence” , en LANGUAGE LEARNING, A Journal of Applied Linguistics , Volume 42 , Number 4 , December 1992 , Research Club in Language Learning , Blackwell Publishers - University of Michigan , Michigan (USA) , pg. 557-591.

COOK V . J . , 1999 , “Going beyond the native speaker in language teaching” , en TESOL QUARTERLY , A journal for teachers of English to speakers of other languages and of standard English as a second dialect , Volume 33 , Number 2 , Summer 1999 , Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc. (TESOL) , Philadelphia - Pennsylvania (USA), pg. 185-209.

COOK V . J . (Ed.) , 2002 , reed. 2004 , *Portraits of the second language (L2) user* , Multilingual Matters Ltd. , Col. Second language acquisition nº 1 , Clevedon (England) - Buffalo , N . Y . (USA) , 347 páginas.

COOK V . J . (Ed.) , 2003 , *Effects of the second language on the first* , Multilingual Matters Ltd. , Col. Second language acquisition nº 3 , Clevedon (England) - Buffalo , N . Y . (USA) , 265 páginas.

COSTE D . , GALISSON R . , 1976 , *Dictionnaire de didactique des langues* , Hachette , París , 612 páginas.

CRYSTAL D . , 1985 , 5^a ed. 2003 , 6^a ed. 2008 , *A dictionary of linguistics and phonetics* , Blackwell Publishing Ltd. , Col. The language library , Malden - MA (USA) / Oxford (UK) , 508 páginas (5^a ed.) - 529 páginas (6^a ed.) , Trad. al español de Xavier Villalba (a partir de la 4^a ed. original de 1997) : 2000 , *Diccionario de lingüística y fonética* , Ediciones Octaedro , Barcelona , 637 páginas.

CUMMINS J . , 1977 , “Cognitive factors associated with the attainment of intermediate levels of bilingual skills”, en THE MODERN LANGUAGE JOURNAL , Volume 61 , Number 1 / 2 , Jan. - Feb. 1977 , University of Wisconsin Press (National Federation of Modern Language Teachers Associations - NFMLTA) , Wisconsin (USA), pg.3-12.

CUMMINS J . , 1984 , *Bilingualism and special education : issues in assessment and pedagogy* , Multilingual Matters Ltd. / Pro-ed , Clevedon - Avon (England) / Austin - Texas (USA) , 306 páginas.

DABÈNE L . , 1987 , “Caractères spécifiques du bilinguisme et représentations des pratiques langagières des jeunes issus de l’immigration en France”, en LÜDI G . (Ed.), *Devenir bilingue - parler bilingue* , Actes du 2^{ème} colloque sur le bilinguisme , Université de Neuchâtel , 20-22 de septembre de 1984 , Ed. Max Niemeyer , Col. Linguistische Arbeiten , Número 169 , Tubinga (Germany) , pg. 77-95.

DABÈNE L . , 1994 , *Repères sociolinguistiques pour l’enseignement des langues : les situations plurilingues* , Hachette FLE (Français Langue Etrangère) , Col. Références , París , 191 páginas.

DAVIES A . , 2003 , *The native speaker : myth and reality* , Multilingual Matters Ltd. , Col. Bilingual education and bilingualism , Número 38 , Clevedon (England) , 237 páginas.

DAVIES A . , 2004 , “The native speaker in applied linguistics” , en DAVIES A . , ELDER C . (Eds.) , *The handbook of applied linguistics* , Blackwell Publishing Ltd. , Col. Blackwell handbooks in linguistics , Número 17 , Malden - MA (USA) / Oxford (UK) , pg. 431-450.

DEMAZIERE D . , DUBAR C . , 1997 , *Analyser les entretiens biographiques : l’exemple de récits d’insertion* , Nathan , Col. Essais et recherches , París , 350 páginas.

DEPREZ C . , 1994 , reed. 1999 , *Les enfants bilingues : langues et familles* , Didier - Crédif , Col. Essais , París , 207 páginas.

DEPREZ C . , 1995 , “Bilingues et biculturels”, en EDUCATIONS , n° 6 , Diciembre 1995, Ed. Emergences , Villeneuve d’Ascq , pg. 15-18.

DERIVRY - PLARD M . , 2008 , “Enseignants ‘natifs’ et ‘non natifs’ : deux profils professionnels en concurrence sur le marché des langues” , en ZARATE G . , LÉVY D . , KRAMSCH C . , *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* , Éditions des Archives Contemporaines , París , pg. 189-191.

DESIMONE R . , DUNCAN J . , 1995 , “Neural mechanisms of selective visual attention” , en ANNUAL REVIEW OF NEUROSCIENCE , Volume 18 , March 1995 , Annual Reviews Inc. , Palo Alto - California (USA) , pg. 193-222.

DÖPKE S . , 2000 , *Cross-linguistic structures in simultaneous bilingualism* , John Benjamins Publishing Company , Col. Studies in bilingualism (SiBil) nº 21 , Volume 21 , Amsterdam - Philadelphia , 258 páginas.

DORIAN N . C . , 1986 , “Making do with less : some surprises along the language death proficiency continuum” , en APPLIED PSYCHOLINGUISTICS (PSYCHOLOGICAL STUDIES OF LANGUAGE PROCESSES) , Volume 7 , Number 3 , September 1986 , Special issue : Language loss , Cambridge University Press , Cambridge - New York , pg. 257-275.

DORTIER J . F . (Dir.) , 1998 , 2ª ed. 2003 actualizada y aumentada , *Le cerveau et la pensée : la révolution des sciences cognitives* , Distr. Presses Universitaires de France , Eds. Sciences Humaines , Auxerre , 384 páginas y 2ª ed. 497 páginas.

DORTIER J . F . (Dir.) , 2004 , *Le dictionnaire des sciences humaines* , Distr. Presses Universitaires de France , Eds. Sciences Humaines , Auxerre , 875 páginas.

DORTIER J . F . (Dir.) , 2011 , 2ª ed. 2014 actualizada y aumentada , *Le cerveau et la pensée : le nouvel âge des sciences cognitives* (nueva ed. totalmente aumentada y revisada de *Le cerveau et la pensée : la révolution des sciences cognitives* , 1ª ed. 1998), Distr. Seuil - Volumen , Eds. Sciences Humaines , Col. Les ouvrages de synthèse , Auxerre , 480 páginas.

DOSTERT S . , 2004 , “Sometimes I feel as if there’s a big hole in my head where English used to be ! - Attrition of L1 English” / Work in Progress , en THE INTERNATIONAL JOURNAL OF BILINGUALISM , Volume 8 , Number 3 , September 2004 , Special issue on language attrition , Kingston Press Ltd. , Twickenham - Middlesex (UK) , pg. 383-387.

DUBOIS J . , GIACOMO M . , GUESPIN L . , MARCELLESI C . , MARCELLESI J . B . y MEVEL J . P . , 1994 , reed. 1999 y 2003 , *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* , Larousse , París , 516 páginas.

DUCROT O . , SCHAEFFER J . M . , 1995 , *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage* , Éditions du Seuil , Col. Points essais , Numéro 397 , París , 817 páginas , Ed. española de TORDESILLAS COLADO M . (Dir.) , GIRÓN PUENTE M . C . , RODRÍGUEZ RAMALLE T . M . , 1998 , *Nuevo diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje* , Arrecife Producciones , Pozuelo de Alarcón (Madrid) , 742 páginas.

ECKE P . , 2004 , “Language attrition and theories of forgetting : a cross-disciplinary review” , en THE INTERNATIONAL JOURNAL OF BILINGUALISM , Volume 8 , Number 3 , September 2004 , Special issue on language attrition , Kingston Press Ltd. , Twickenham - Middlesex (UK) , pg. 321-354.

ECKE P . , 2009 , “The tip-of-the-tongue phenomenon as a window on (bilingual) lexical retrieval” , en PAVLENKO A . (Ed.) , *The bilingual mental lexicon : interdisciplinary approaches* , Multilingual Matters , Col. Bilingual education and bilingualism , Número 70 , Bristol (UK) , pg. 185-208.

ECKE P . , HALL C . J . , 2013 , “Tracking tip-of-the-tongue states in a multilingual speaker : evidence of attrition or instability in lexical systems ?” , en THE INTERNATIONAL JOURNAL OF BILINGUALISM , Volume 17 , Number 6 , December 2013 , Special issue : Dynamics of first language attrition across the lifespan, Sage Publications , Londres (UK) / Thousand Oaks - CA (USA) , doi 10.1177/1367006912454623 , pg. 734-751.

EHRENSBERGER - DOW M . , RICKETTS C . , 2010 , “Language attrition : measuring how ‘wobbly’ people become in their L1” , en Messen in der Linguistik - Beiträge zu den 5 - Tage der Linguistik (Sprachenlernen Konkret! Angewandte Linguistik und Sprachvermittlung , 9) , Ed. Schneider - Hohengehren (Schneider Verlag Hohengehren) / GmbH , Baltmannsweiler - Hohengehren (Alemania) , pg. 41-61 / también encontrado con numeración pg. 1-20.

ERVIN S. M . , 1964 , “Language and TAT content in bilinguals” , en JOURNAL OF ABNORMAL AND SOCIAL PSYCHOLOGY , Volume 68 , Number 5 , American Psychological Association Inc. - Waverly Press Inc. , Washington - Baltimore (USA) , pg. 500-507.

ERVIN - TRIPP S. M . , 1967 , “An Issei learns English” , en THE JOURNAL OF SOCIAL ISSUES , Volume 23 , Number 2 , April 1967 , Special issue : Problems of bilingualism , The Society for the Psychological Study of Social Issues - The Heffernan Press Inc. , New York , pg. 78-90.

ERVIN S . M . , OSGOOD C. E . , 1954 , “Second language learning and bilingualism” , en JOURNAL OF ABNORMAL AND SOCIAL PSYCHOLOGY , Volume 49 , Number 4 , Part 2 , October 1954 , Supplement to the Journal : Psycholinguistics , A Survey of Theory and Research Problems - A Norton Prince Memorial Supplement / Indiana University Publications in Anthropology and Linguistics - Memoir 10 , American Psychological Association Inc. - Waverly Press Inc. / The Trustees of Indiana University , Washington - Baltimore , pg. 139-146.

ESTEBAN C . , 1990 , *Le partage des mots* , Gallimard , Col. L’un et l’autre , París , 166 páginas, Trad. al español : 1998 , *La heredad de las palabras* , Ediciones Hiperión , Col. Dicho y hecho , Madrid , 149 páginas.

EXTRA G . , VERHOEVEN L . T . (Ed.) , 1993 , *Immigrant languages in Europe* , Multilingual Matters Ltd. , Col. Multilingual matters, Clevedon - Avon (England) - Philadelphia (USA) - Adelaide (Australia) , 326 páginas.

EXTRA G . , VERHOEVEN L . T . (Ed.) , 1994 , *The cross-linguistic study of bilingual development* , Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences , North-Holland , Amsterdam - New York , 288 páginas.

EXTRA G . , VERHOEVEN L . T . (Ed.) , 1998 , *Bilingualism and migration* , Mouton de Gruyter , Col. Studies on language acquisition nº 14 , Berlin - New York , 391 páginas.

FABBRO F . (Ed.) , 2002 , *Advances in the neurolinguistics of bilingualism : essays in honor of Michel Paradis* , Forum - University of Udine , Udine (Italia) , 366 páginas.

FASE W . , JASPAERT K . , KROON S . (Eds.) , 1992 , *Maintenance and loss of minority languages* , John Benjamins Publishing Company , Col. Studies in bilingualism (SiBil) nº 1 , Volume 1 , Amsterdam - Philadelphia , 403 páginas.

FERGUSON C. A . , 1959 , “Diglossia” , en WORD (JOURNAL OF THE LINGUISTIC CIRCLE OF NEW YORK) , Volume 15 , International Linguistic Association / The Linguistic Circle of New York , New York , pg. 325-340.

FISCHBACH G . D . , 1992 , “Mente y cerebro” , en INVESTIGACIÓN Y CIENCIA , (Edición española de SCIENTIFIC AMERICAN) , Número 194 , Noviembre 1992 , Prensa Científica S . A . , Barcelona , pg. 6-15.

FISHMAN J . A . , 1967 , “Bilingualism with and without diglossia ; diglossia with and without bilingualism” , en THE JOURNAL OF SOCIAL ISSUES , Volume 23 , Number 2 , April 1967 , Special issue : Problems of bilingualism , The Society for the Psychological Study of Social Issues - The Heffernan Press Inc. , New York , pg. 29-38.

FISHMAN J . A . (Ed.) , 1978 , *Advances in the study of societal multilingualism* , Mouton Publishers , Col. Contributions to the sociology of language nº 9 , The Hague - Paris - New York , 842 páginas.

FISHMAN J . A . , 1997 , *O mantemento e o cambio de lingua coma campo de investigación* (Traducción de FERNÁNDEZ FERREIRO M . , Universidade da Coruña) , Centro de Estudios sobre Comunicación Interlingüística e Intercultural - Universitat de València , Volume 7 , LynX Documentos de trabajo , Valencia , 53 páginas.

FORLOT G . , 1995 , *Pratiques langagières d'expatriés : typologie et analyse de l'adaptation linguistique d'un groupe de français installés à Toronto (Canada)* , Université de Rouen , URA CNRS 1164 , DEA (Diplôme d'Etudes Approfondies) en Ciencias del Lenguaje , dirigido por el Dr. CAITUCOLI C . , Mont Saint Aignan (Rouen) , 370 páginas.

FREUD S . , 1973 , 3ª ed. 2004 , *La afasia* , Ed. Nueva Visión , Col. Lenguaje y comunicación / Freud - Lacan , Buenos Aires (Argentina) , 117 páginas.

FULLER J . M . , 1999 , “Between three languages : composite structure in interlanguage” , en APPLIED LINGUISTICS , Volume 20, Issue 4 , December 1999 , Oxford University Press , Oxford , pg. 534-561.

GAIBROIS C . , 1997 , *L'oubli de la langue maternelle en situation plurilingue : analyse des conditions et des manifestations de l'oubli auprès de français résidant depuis longtemps en Espagne* , UPRESA CNRS 6065 , DEA (Diplôme d'Etudes

Approfondies) en Ciencias del Lenguaje , dirigido por la Dra. DELAMOTTE R . , Mont Saint Aignan (Rouen) , 133 páginas.

GAJO L . , MATTHEY M . , MOORE D . , SERRA C . (Eds.) , 2004 , *Un parcours au contact des langues : textes de Bernard PY commentés* , Didier - Crédif , Col. Langues et apprentissage des langues (LAL) , París , 288 páginas.

GARDIN B . , 1996-1997 , *La recherche en sciences du langage : épistémologie et méthodologie* , DEA de Sciences du Langage , Centre de télé-enseignement de l'Université de Rouen , Mont Saint Aignan , 62 páginas.

GARDNER - CHLOROS P . , 2009 , *Code-switching* , Cambridge University Press , Cambridge (UK) , 242 páginas.

GARDNER R . C . , LALONDE R . N . , MACPHERSON J . , 1985 , “Social factors in second language attrition” , en LANGUAGE LEARNING , A Journal of Applied Linguistics , Volume 35 , Number 4 , December 1985 , Research Club in Language Learning , Blackwell Publishers - University of Michigan , Michigan (USA) , pg. 519-540.

GARDNER R . C . , LALONDE R . N . , MOORCROFT R . , EVERS F . T . , 1987 , “Second language attrition : the role of motivation and use” , en JOURNAL OF LANGUAGE AND SOCIAL PSYCHOLOGY , Volume 6 , Number 1 , 1987 , Clevedon - Avon (England) , pg. 29-47.

GASS S . , MADDEN C . , PRESTON D . , SELINKER L . , 1989 , *Variation in second language acquisition , Volume I : Discourse and pragmatics* , Multilingual Matters Ltd. , Col. Multilingual matters n° 49 , Clevedon - Avon (England) - Philadelphia (USA) , 288 páginas.

GASS S . M . , SELINKER L . (Eds.) , 1983 , ed. rev. 1992 , *Language transfer in language learning* , Newbury House Publishers / John Benjamins Publishing Company , Col. Issues in second language research (ed. 1983) / Col. Language acquisition and language disorders - Volume 5 (ed. 1992) , Rowley - Massachusetts (USA) - London (UK) / Amsterdam - Philadelphia (USA) , 374 páginas y ed. rev. 236 páginas.

GAZZANIGA M . S. (Editor-in-Chief) , 1995 , *The cognitive neurosciences* , A Bradford Book - The Mit Press (Massachusetts Institute of Technology) , Cambridge - Massachusetts (USA) , 1447 páginas.

GERGELY T . , 2007 , *Linguistic interference and first-language attrition : German and Hungarian in the San Francisco Bay Area* , Peter Lang , Col. Berkeley insights in linguistics and semiotics n° 59 , New York , 364 páginas.

GILI CASALS J . (Dir.) , 1994 , “La memoria” en MUNDO CIENTÍFICO (LA RECHERCHE , versión en castellano) , Volumen 14 , Número 150 , octubre 1994 , Ed. Fontalba , Barcelona , pg. 799-893.

GORAL M . , 2004 , “First-language decline in healthy aging : implications for attrition in bilingualism” , en JOURNAL OF NEUROLINGUISTICS , Volume 17 ,

Issue 1 , January 2004 , Special issue : Attrition , Elsevier Ltd. - Science Direct , Maryland Heights , MO (USA) - Kidlington (UK) - Science Direct , Amsterdam (Países Bajos) , pg. 31-52.

GORAL M . , LEVY E . S . , OBLER L . K . , 2002 , “Neurolinguistic aspects of bilingualism” , en THE INTERNATIONAL JOURNAL OF BILINGUALISM , Volume 6 , Number 4 , December 2002 , Kingston Press Ltd. , Twickenham - Middlesex (UK) , pg. 411-440.

GRANT L . , 1997 , “Testing the language proficiency of bilingual teachers : Arizona’s Spanish proficiency test” , en LANGUAGE TESTING , Volume 14 , Number 1 , March 1997 , Edward Arnold , Londres (UK) , pg. 23-46.

GREEN D . W . , 1986 , “Control, activation, and resource : a framework and a model for the control of speech in bilinguals” , en BRAIN AND LANGUAGE , Volume 27 , Issue 2 , March 1986 , Academic Press - Elsevier (Science Direct / Thomson Scientific), Orlando - Amsterdam , pg. 210-223.

GROOT (DE) A . M . B . , KROLL J . F . (Eds.) , 1997 , *Tutorials in bilingualism : psycholinguistic perspectives* , Lawrence Erlbaum Associates Publishers , Mahwah (New Jersey) , 372 páginas.

GROSJEAN F . , 1982 , *Life with two languages : an introduction to bilingualism* , Harvard University Press , Cambridge - Massachusetts / London - England , 370 páginas.

GROSJEAN F . , 1985 , “The bilingual as a competent but a specific speaker-hearer” , en JOURNAL OF MULTILINGUAL AND MULTICULTURAL DEVELOPMENT , Volume 6 , Number 6 , Multilingual Matters Ltd. , Clevedon - Avon (England) , pg. 467-477.

GROSJEAN F . , 1987 , “Vers une psycholinguistique expérimentale du parler bilingue” , en LÜDI G . (Ed.) , *Devenir bilingue - parler bilingue* , Actes du 2ème colloque sur le bilinguisme , Université de Neuchâtel , 20-22 de septembre de 1984 , Ed. Max Niemeyer , Col. Linguistische Arbeiten , Número 169 , Tubinga (Germany) , pg. 115-132.

GROSJEAN F . , 1989 , “Neurolinguistics , beware ! The bilingual is not two monolinguals in one person !” , en BRAIN AND LANGUAGE , Volume 36, Issue : Bilingualism and neurolinguistics , January 1989 , Academic Press - Elsevier (Science Direct / Thomson Scientific) , Orlando - Amsterdam , pg. 3-15.

GROSJEAN F . , 1997 , “Processing mixed language : issues , findings , and models” , en GROOT (DE) A . M . B . , KROLL J . F . (Eds.) , *Tutorials in bilingualism : psycholinguistic perspectives* , Capítulo 8 , Lawrence Erlbaum Associates Publishers , Mahwah (New Jersey) , pg. 225-254.

GROSJEAN F . , 1998 , “Studying bilinguals : methodological and conceptual issues” , en BILINGUALISM : LANGUAGE AND COGNITION , Volume 1 , Issue 2 , August 1998 , Cambridge University Press , Cambridge (UK) , pg. 131-149.

GROSJEAN F. , 2001 , “The bilingual’s language modes” , en NICOL J. L. (Ed.) , *One mind , two languages : bilingual language processing* , Blackwell Publishers Ltd. , Col. explaining linguistics , Número 2 , Malden - MA (USA) / Oxford (UK) , pg. 1-22.

GROSJEAN F. , 2008 , *Studying bilinguals* , Oxford University Press , Col. Oxford Linguistics , Oxford (UK) , 314 páginas.

GROSJEAN F. , 2010 , *Bilingual : life and reality* , Harvard University Press , Cambridge - Massachusetts / London - England , 276 páginas.

GROSJEAN F. , 2014 (de próxima publicación / aceptado 2014) , “Bicultural bilinguals” , en THE INTERNATIONAL JOURNAL OF BILINGUALISM , Sage Publications , Londres (UK) / Thousand Oaks - CA (USA) , doi 10.1177/1367006914526297 , pg. 1-15.

GROSJEAN F. , PY B. , 1991 , “La restructuration d’une première langue : l’intégration de variantes de contact dans la compétence de migrants bilingues” , en LA LINGUISTIQUE , Revue de la Société Internationale de Linguistique Fonctionnelle , Volume 27 , Fascicule 2 , Presses Universitaires de France , París , pg. 35-60.

GULLBERG M. , 2009 , “Why gestures are relevant to the bilingual lexicon” , en PAVLENKO A. (Ed.) , *The bilingual mental lexicon : interdisciplinary approaches* , Multilingual Matters , Col. Bilingual education and bilingualism , Número 70 , Bristol (UK) , pg. 161-184.

GUMPERZ J. J. , 1971 , *Language in social groups* , Stanford University Press , California (USA) , 350 páginas.

GUMPERZ J. J. , 1982 , *Discourse Strategies* , Cambridge University Press , Col. Studies in interactional sociolinguistics , Número 1 , Cambridge (UK) - New York (USA) , 225 páginas.

GÜREL A. , 2004 , “Selectivity in L2-induced L1 attrition : a psycholinguistic account” , en JOURNAL OF NEUROLINGUISTICS , Volume 17 , Issue 1 , January 2004 , Special issue : Attrition , Elsevier Ltd. - Science Direct , Maryland Heights , MO (USA) - Kidlington (UK) - Science Direct , Amsterdam (Países Bajos) , pg. 53-78.

GÜREL A. , 2015 , “First language attrition of constraints on *wh*-scrambling : does the second language have an effect ?” , en THE INTERNATIONAL JOURNAL OF BILINGUALISM , Volume 19 , Number 1 , February 2015 , Sage Publications , Londres (UK) / Thousand Oaks - CA (USA) , doi 10.1177/1367006913506131 , pg. 75-91.

HÅKANSSON G. , 1995 , “Syntax and morphology in language attrition : a study of five bilingual expatriate Swedes” , en INTERNATIONAL JOURNAL OF APPLIED LINGUISTICS , Volume 5 , Number 2 , December 1995 , Novus / Wiley-Blackwell , Oslo / Oxford , pg. 153-171.

HALMARI H. , 2005 , “ ‘I’m forgetting both’ : L1 maintenance and codeswitching in Finnish-English language contact” , en THE INTERNATIONAL JOURNAL OF

BILINGUALISM , Volume 9 , Number 3 and 4 , September 2005 , Kingston Press Ltd., Twickenham - Middlesex (UK) , pg. 397-433.

HAMERS J . F . , 1991 , “L’ontogénèse de la bilinguisme : dimensions sociales et trans-culturelles” , en REYNOLDS A. G. (Ed.) , *Bilingualism , multiculturalism , and second language learning : the McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert* , Lawrence Erlbaum Associates Publishers , London - Hillsdale (New Jersey) , pg. 127-144.

HAMERS J . F . , 1992 , “Comportement linguistique et développement bilingue” , en ETXEBERRIA F. (Ed.) , ARZAMENDI J . , *Bilingüismo y adquisición de lenguas : actas del IX congreso nacional de A.E.S.L.A. (Asociación Española de Lingüística Aplicada)* , Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco , Bilbao , pg. 33-48.

HAMERS J . F . , BLANC M . H . A . , 1983 , *Bilingualité et bilinguisme* , Ed. Pierre Mardaga , Col. Psychologie et sciences humaines , Numéro 129 , Lieja - Bruselas , 498 páginas , Ed. inglesa totalmente revisada , 1989 / reed. 1995 , 2^a ed. revisada 2000 , reed. 2003 / 2005 , *Bilinguality and bilingualism* , Cambridge University Press , Cambridge (UK) - New York (USA) , 324 páginas (1^a ed.) - 468 páginas (2^a ed.).

HANSEN L . , 1999 , *Second language attrition in Japanese contexts* , Oxford University Press , New York , 219 páginas.

HANSEN L . , 2001 , “Language attrition : the fate of the start” , en ANNUAL REVIEW OF APPLIED LINGUISTICS , Volume 21 , January 2001 , Newbury House Publishers Inc. - Cambridge University Press , Rowley - Massachusetts (USA) / Cambridge - New York , pg. 60-73.

HANSEN L . , UMEDA Y . , MCKINNEY M . , 2002 , “Savings in the relearning of second language vocabulary : the effects of time and proficiency” , en LANGUAGE LEARNING , A Journal of Research in Language Studies , Volume 52 , Issue 4 , December 2002 , John Wiley and Sons Inc. - Language Learning Research Club , University of Michigan , Michigan (USA) , pg. 653-678.

HARRÉ R. , 1987 , “Persons and selves” , en PEACOCKE A . , GILLET G. (Eds.) , *Persons and personality : a contemporary inquiry* , Basil Blackwell Publishers , Ian Ramsey Centre Publication , Numéro 1 , Oxford (UK) - New York (USA) , pg. 99-115.

HARRÉ R. , GILLET G. , 1994 , *The discursive mind* , SAGE Publications , International Educational and Professional Publisher , Thousand Oaks - CA (USA) / Londres (UK) , 192 páginas.

HARRIS C . L . , BERKO - GLEASON J . , AYÇIÇEĞİ A . , 2006 , reed. 2007 , “When is a first language more emotional ? Psychophysiological evidence from bilingual speakers” , en PAVLENKO A . (Ed.) , *Bilingual minds : emotional experience, expression and representation* , Multilingual Matters Ltd. , Col. Bilingual education and bilingualism , Numéro 56 , Clevedon (England) , pg. 257-283.

HAUGEN E . I . , 1972 , *The ecology of language : essays by Einar Haugen* , Intr. de DIL A . S . , Stanford University Press , Language science and national development

series / Linguistic research group of Pakistan , Stanford - California (USA) , 368 páginas.

HAUGEN E . I . , 1978 , “Bilingualism , language contact , and immigrant languages in the United States : a research report 1956-1970” , en FISHMAN J . A . (Ed.), *Advances in the study of societal multilingualism* , Mouton Publishers , Col. Contributions to the sociology of language nº 9 , The Hague - Paris - New York , pg. 1-111.

HERDINA P . , JESSNER U . , 2002 , *A dynamic model of multilingualism : perspectives of change in psycholinguistics* , Multilingual Matters Ltd. , Col. Multilingual matters nº 121 , Clevedon (England) , 182 páginas.

HERDINA P . , JESSNER U . , 2013 , “The implications of language attrition for dynamic systems theory : next steps and consequences” , en THE INTERNATIONAL JOURNAL OF BILINGUALISM , Volume 17 , Number 6 , December 2013 , Special issue : Dynamics of first language attrition across the lifespan , Sage Publications , Londres (UK) / Thousand Oaks - CA (USA) , doi 10.1177/1367006912454625 , pg. 752-756.

HERNÁNDEZ SACRISTÁN C . , MORANT MARCO R . (Eds.) , 1997 , *Lenguaje y emigración* , Estudios de Comunicación Intercultural , Universitat de València , Departament de Teoria dels Llenguatges , Valencia , 260 páginas.

HOPP H . , SCHMID M . S . , 2013 , “Perceived foreign accent in first language attrition and second language acquisition : the impact of age of acquisition and bilingualism” , en APPLIED PSYCHOLINGUISTICS (PSYCHOLOGICAL STUDIES OF LANGUAGE PROCESSES) , Volume 34 , Issue 2 , March 2013 , Cambridge University Press , Cambridge - New York , doi 10.1017/S0142716411000737 , pg. 361-394.

HUTZ M . , 2004 , “Is there a natural process of decay ? A longitudinal study of language attrition” , en SCHMID M . S . , KÖPKE B . , KEIJZER M . , WEILEMAR L . , *First language attrition : interdisciplinary perspectives on methodological issues* , John Benjamins Publishing Company , Col. Studies in bilingualism (SiBil) nº 28 , Volume 28 , Amsterdam - Philadelphia , pg. 189-206.

HYLTENSTAM K . , ABRAHAMSSON N . , 2000 , “Who can become native-like in a second language ? All , some , or none ? : on the maturational constraints controversy in second language acquisition” , en STUDIA LINGUISTICA , Volume 54 , Issue 2 , August 2000 , the Editorial Board of Studia Linguistica 2000 , Lund University (Suecia) - Blackwell Publishers , Oxford (UK) - Malden , MA (USA) , pg. 150-166.

HYLTENSTAM K . , BYLUND E . , ABRAHAMSSON N . , PARK H . - S . , 2009 , “Dominant-language replacement : the case of international adoptees” , en BILINGUALISM : LANGUAGE AND COGNITION , Volume 12 , Issue 2 , April 2009 , Cambridge University Press , Cambridge (UK) , pg. 121-140.

HYLTENSTAM K . , OBLER L . K . (Eds.) , 1989 , *Bilingualism across the lifespan : aspects of acquisition , maturity , and loss* , Cambridge University Press , Cambridge - New York , 249 páginas.

HYLTENSTAM K . , VIBERG Å . (Eds.) , 1993 , *Progression and regression in language : sociocultural , neuropsychological and linguistic perspectives* , Cambridge University Press , Cambridge - New York , 487 páginas.

HYMES D . , 1967 , “Models of the interaction of language and social setting” , en THE JOURNAL OF SOCIAL ISSUES , Volume 23 , Number 2 , April 1967 , Special issue : Problems of bilingualism , The Society for the Psychological Study of Social Issues - The Heffernan Press Inc. , New York , pg. 8-28.

ISURIN L . , 2007 , “Teachers’ language : L1 attrition in Russian-English bilinguals” , en THE MODERN LANGUAGE JOURNAL , Volume 91 , Issue 3 , Fall 2007 , Published by The National Federation of Modern Language Teachers Associations - NFMLTA , Monterey - CA (USA) , pg. 357-371.

IVERSON M . , B . , 2012 , *Advanced language attrition of Spanish in contact with Brazilian Portuguese* , Universidad de Iowa , Tesis Doctoral , Graduate College , Departamento de Filología Hispánica , dirigida por el Dr. ROTHMAN J . y la Dra. SLABAKOVA R . , Iowa City , Iowa (USA) , 246 páginas.

JAKOBSON R . , 1941 , *Kindersprache , Aphasie und allgemeine Lautgesetze* , Uppsala Universitetet , Språkvetenskapliga Sällskapets i Uppsala Förhandlingar , Uppsala (Suecia) , 142 páginas, Trad. al inglés : 1968 , *Child language , aphasia and phonological universals* , Mouton , The Hague - Paris , 101 páginas , Trad. al español : 1974 , *Lenguaje infantil y afasia (Lenguaje infantil , afasia y leyes generales de la estructura fónica)* , Ed. Ayuso , Madrid , 248 páginas.

JAMES A . R . , 1996 , “Second language phonology” , en JORDENS P . (Ed.) , LALLEMAN J . , *Investigating second language acquisition* , Mouton de Gruyter , Col. Studies on language acquisition , Berlin - New York , pg. 293-320.

JARVIS S . , PAVLENKO A . , 2007 , reed. 2010 , *Crosslinguistic influence in language and cognition* , Routledge - Taylor and Francis Group , New York / Abingdon (UK) , 287 páginas.

JASPAERT K . , KROON S . , 1989 , “Social determinants of language loss” , en I.T.L. REVIEW OF APPLIED LINGUISTICS , nº 83-84 , June 1989 , Special issue : Language attrition , Katholieke Universiteit Leuven , Afdeling Toegepaste Linguïstiek , Leuven (Lovaina) , pg. 75-98.

JASPAERT K . , KROON S . , 1992 , “From the typewriter of A. L. : a case study in language loss” , en FASE W . , JASPAERT K . , KROON S . (Eds.) , *Maintenance and loss of minority languages* , John Benjamins Publishing Company , Col. Studies in bilingualism (SiBil) nº 1 , Volume 1 , Amsterdam - Philadelphia , pg. 137-147.

JASPAERT K . , KROON S . , VAN HOUT R . , 1986 , “Points of reference in first-language loss research” , en WELTENS B . , BOT (DE) K . , VAN ELS T . J . M. (Eds.) , *Language attrition in progress* , Col. Studies on language acquisition nº 2 , Foris Publications , Dordrecht (Holland) / Providence - RI (USA) , pg. 37-49.

JORDENS P . , BOT (DE) K . , TRAPMAN H . , 1989 , “Linguistic aspects of regression in German case marking” , en STUDIES IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION , Volume 11 , Number 2 , June 1989 , Special issue : Language attrition, Indiana University Linguistics Club / Cambridge University Press , Bloomington / New York , pg. 179-204.

KAUFMANN J. C . , 2ª ed. reestructurada 2007 , *L'Entretien Compréhensif* , Armand Colin , Col. 128 sociologie - anthropologie , Serie L'enquête et ses méthodes nº 137 , París , 127 páginas.

KEIJZER M . , 2004 , “First language attrition : a cross-linguistic investigation of Jakobson's regression hypothesis” , en THE INTERNATIONAL JOURNAL OF BILINGUALISM , Volume 8 , Number 3 , September 2004 , Special issue on language attrition , Kingston Press Ltd. , Twickenham - Middlesex (UK) , pg. 389-393.

KEIJZER M . , 2010 , “The regression hypothesis as a framework for first language attrition” , en BILINGUALISM : LANGUAGE AND COGNITION , Volume 13 , Number 1 , January 2010 , Special issue : New perspectives on L1 attrition , Cambridge University Press , Cambridge (UK) , pg. 9-18.

KEKENBOSCH C . , 1994 , *La mémoire et le langage*, Nathan Université , Col. 128 psychologie , París , 127 páginas.

KELLERMAN E . , SHARWOOD SMITH M. A . , 1986 , *Crosslinguistic influence in second language acquisition* , Pergamon Press , Col. Language teaching methodology series , Pergamon Institute of English , New York - Oxford , 206 páginas.

KENNY K . D . , 1996 , *Language loss and the crisis of cognition : between socio - and psycholinguistics* , Mouton de Gruyter , Col. Contributions to the sociology of language , Número 73 , Berlin - New York , 306 páginas.

KIM S . H . O . , STARKS D . , 2008 , “The role of emotions in L1 attrition : the case of Korean-English late bilinguals in New Zealand” , en THE INTERNATIONAL JOURNAL OF BILINGUALISM , Volume 12 , Number 4 , December 2008 , Kingston Press Ltd. / Sage Publications , Twickenham - Middlesex (UK) / Newbury Park , CA (USA) - Londres (UK) , pg. 303-319.

KÖPKE B . , 1999 , *L'attrition de la première langue chez le bilingue tardif : implications pour l'étude psycholinguistique du bilinguisme* , Universidad de Toulouse - Le Mirail , Tesis Doctoral en Ciencias del Lenguaje , Departamento de Ciencias del Lenguaje (Laboratorio Jacques Lordat) , dirigida por el Dr. NESPOULOUS J . - L . , Toulouse , 608 páginas.

KÖPKE B . , 2001 , “Quels changements linguistiques dans l'attrition de la L1 chez le bilingue tardif ?” , en MATTHEY M. (Ed.) , *Le changement linguistique : évolution , variation , hétérogénéité : actes du colloque de Neuchâtel* , Université , 2-4 octobre 2000 , Institut de linguistique - Université de Neuchâtel , Col. TRANEL , Travaux Neuchâtelois de Linguistique , nº 34-35 , Mars / Octobre 2001 , Neuchâtel (CH) , pg. 355-368.

KÖPKE B. , 2002a , “Activation thresholds and non-pathological first language attrition” , en FABBRO F. (Ed.) , *Advances in the neurolinguistics of bilingualism : essays in honor of Michel Paradis* , Forum - University of Udine , Udine (Italia) , pg. 119-142.

KÖPKE B. , 2002b , “Attrition is not a unitary phenomenon. On different possible outcomes of language contact situations” , Actas II Simposio Internacional Bilingüismo, Universidade de Vigo , Galicia , pg. 1331-1347.

KÖPKE B. , 2004 (Ed.) , “Neurolinguistic aspects of attrition” , en JOURNAL OF NEUROLINGUISTICS , Volume 17 , Issue 1 , January 2004 , Special issue : Attrition , Elsevier Ltd. - Science Direct , Maryland Heights , MO (USA) - Kidlington (UK) - Science Direct , Amsterdam (Países Bajos) , pg. 3-30.

KÖPKE B. , 2007 , “Language attrition at the crossroads of brain , mind , and society” , en KÖPKE B. , SCHMID M. S. , KEIJZER M. , DOSTERT S. , *Language attrition : theoretical perspectives* , John Benjamins Publishing Company , Col. Studies in bilingualism (SiBil) nº 33 , Volume 33 , Amsterdam - Philadelphia , pg. 9-37.

KÖPKE B. , SCHMID M. S. , 2004 , “Language attrition : the next phase” , en SCHMID M. S. , KÖPKE B. , KEIJZER M. , WEILEMAR L. , *First language attrition : interdisciplinary perspectives on methodological issues* , John Benjamins Publishing Company , Col. Studies in bilingualism (SiBil) nº 28 , Volume 28 , Amsterdam - Philadelphia , pg. 1-43.

KÖPKE B. , SCHMID M. S. (Eds.) , 2011 , “L’attrition de la première langue en tant que phénomène psycholinguistique” , en LANGUAGE , INTERACTION AND ACQUISITION (LIA) , Volume 2 , Number 2 , June 2011 , Special issue : First language attrition / L’attrition de la langue première , John Benjamins Publishing Company , Amsterdam (Países Bajos) , pg. 197-220.

KÖPKE B. , SCHMID M. S. , KEIJZER M. , DOSTERT S. , 2007 , *Language attrition : theoretical perspectives* , John Benjamins Publishing Company , Col. Studies in bilingualism (SiBil) nº 33 , Volume 33 , Amsterdam - Philadelphia , 258 páginas.

KOURITZIN S. G. , 1999 , *Face(t)s of first language loss* , Lawrence Erlbaum Associates Publishers , London - Mahwah (New Jersey) , 230 páginas.

KRAVIN H. , 1992 , “Erosion of a language in bilingual development” , en JOURNAL OF MULTILINGUAL AND MULTICULTURAL DEVELOPMENT , Volume 13 , Number 4 , 1992 , Multilingual Matters Ltd. , Clevedon - Avon (England) , pg. 307-325.

KROLL J. F. , GROOT (DE) A. M. B. (Eds.) , 2005 , *Handbook of bilingualism : psycholinguistic approaches* , Oxford University Press , New York , 588 páginas.

LABOV W. , 1972 , *Sociolinguistic Patterns* , University of Pennsylvania Press , Col. Conduct and communication nº 4 , Philadelphia , 344 páginas. Trad. al español : 1983 , *Modelos Sociolingüísticos* , Ed. Cátedra , Col. Lingüística , Madrid , 411 páginas.

LAMBERT R . D . , FREED B . F . (Eds.) , 1982 , *The loss of language skills* , Newbury House publishers Inc. , Rowley - Massachusetts (USA) , 253 páginas.

LAMBERT W . E . , 1955 , “Measurement of the linguistic dominance of bilinguals” , en JOURNAL OF ABNORMAL AND SOCIAL PSYCHOLOGY , Volume 50 , Number 2 , American Psychological Association Inc. - Waverly Press Inc. , Washington - Baltimore , pg. 197-200.

LAMBERT W . E . , 1967 , “A social psychology of bilingualism” , en THE JOURNAL OF SOCIAL ISSUES , Volume 23 , Number 2 , April 1967 , Special issue : Problems of bilingualism , The Society for the Psychological Study of Social Issues - The Heffernan Press Inc. , New York , pg. 91-109.

LAMBERT W . E . , 1974 , “Culture and language as factors in learning and education” , en “The annual learning symposium on ‘Cultural factors in learning’” , November 1973 , 5th , Western Washington State College , Bellingham - Washington , y en “The annual convention of the teachers of English to speakers of other languages” , March 1974 , Denver - Colorado , 54 páginas.

LANDRY R . , ALLARD R . , 1992 , “Subtractive bilingualism : the case of Franco-Americans in Maine’s St John Valley” , en JOURNAL OF MULTILINGUAL AND MULTICULTURAL DEVELOPMENT , Volume 13 , Number 6 , 1992 , Multilingual Matters Ltd. , Clevedon - Avon (England) , pg. 515-544.

LAROCHE S . , 2010 , “Formación y consolidación de los recuerdos” , en MENTE Y CEREBRO (INVESTIGACIÓN Y CIENCIA) , Número 43 , Julio / Agosto de 2010 , Deconstrucción de la memoria , Prensa Científica S. A. , Barcelona , pg. 71-77.

LAUFER B . , 2003 , “The influence of L2 on L1 collocation knowledge and on L1 lexical diversity in free written expression” , en COOK V . J . (Ed.) , *Effects of the second language on the first* , Multilingual Matters Ltd. , Col. Second language acquisition nº 3 , Clevedon (England) -Buffalo , N. Y. (USA) , pg. 19-31.

LEEUEW (DE) E . , 2009 , *When your native language sounds foreign : A phonetic investigation into first language attrition* , Queen Margaret University , Tesis Doctoral en Ciencias del Lenguaje y de la Audición (Centro de Investigación en Ciencias del Lenguaje), dirigida por la Dra. MENNEN I . y el Dr. SCOBIE J . M . , Edimburgo (Escocia - UK) , 249 páginas.

LEEUEW (DE) E . , MENNEN I . , SCOBIE J . M . , 2012 , “Singing a different tune in your native language : first language attrition of prosody” , en THE INTERNATIONAL JOURNAL OF BILINGUALISM , Volume 16 , Number 1 , March 2012 , Special issue : New perspectives on transfer among bilinguals and L2 users , Sage Publications Ltd. , Londres (UK) , doi 10.1177/1367006911405576 , pg. 101-116.

LEEUEW (DE) E . , MENNEN I . , SCOBIE J . M . , 2013 , “Dynamic Systems , maturational constraints and L1 phonetic attrition” , en THE INTERNATIONAL JOURNAL OF BILINGUALISM , Volume 17 , Number 6 , December 2013 , Special issue : Dynamics of first language attrition across the lifespan , Sage Publications ,

Londres (UK) / Thousand Oaks - CA (USA) , doi 10.1177/1367006912454620 , pg. 683-700.

LEEuw (DE) E . , OPITZ C . , LUBIŃSKA D . , 2013 , “Introduction : dynamics of first language attrition across the lifespan” , en THE INTERNATIONAL JOURNAL OF BILINGUALISM , Volume 17 , Number 6 , December 2013 , Special issue : Dynamics of first language attrition across the lifespan , Sage Publications , Londres (UK) / Thousand Oaks - CA (USA) , doi 10.1177/1367006912454618 , pg. 667-674.

LEEuw (DE) E . , SCHMID M . S . , MENNEN I . , 2010 , “The effects of contact on native language pronunciation in an L2 migrant setting” , en BILINGUALISM: LANGUAGE AND COGNITION , Volume 13 , Number 1 , January 2010 , Special issue : New perspectives on L1 attrition , Cambridge University Press , Cambridge (UK) , pg. 33-40.

LENNEBERG E . H . , 1967 , *Biological foundations of language (with appendices by N. CHOMSKY and O. MARX)* , John Wiley and Sons Inc. , New York , 489 páginas , Trad. al español : 1975 , *Fundamentos biológicos del lenguaje (con dos apéndices por N. CHOMSKY y O. MARX)* , Alianza Editorial , Col. Alianza universidad (AU) , Número 114 , Madrid , 537 páginas.

LEUNG C . , HARRIS R . , RAMPTON B . , 1997 , “The idealised native speaker , reified ethnicities , and classroom realities” , en TESOL QUARTERLY , A journal for teachers of English to speakers of other languages , Volume 31 , Number 3 , Autumn 1997 , Special-topic issue : Language and identity , Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc. (TESOL) , Baltimore , Maryland (USA) , pg. 543-560.

LEWANDOWSKI T . , 2000 , Quinta edición , *Diccionario de lingüística* , Ed. Cátedra, Col. Lingüística , Madrid , 447 páginas.

LLURDA E . (Ed.) , 2005 , *Non-native language teachers : perceptions , challenges , and contributions to the profession* , Springer Science Business Media , Col. Educational linguistics , Volume 5 , New York , 314 páginas.

LOFTUS E . F . , 1993 , “The reality of repressed memories” , en AMERICAN PSYCHOLOGIST , Volume 48 , Number 5 , May 1993 , The American Psychological Association Inc. , Washington D . C . , pg. 518-537.

LOFTUS E . F . , LOFTUS G . R . , 1980 , “On the permanence of stored information in the human brain” , en AMERICAN PSYCHOLOGIST , Volume 35 , Number 5 , May 1980 , The American Psychological Association Inc. , Washington D . C . , pg. 409-420.

LOFTUS E . F . , PICKRELL J . E . , 1995 , “The formation of false memories” , en PSYCHIATRIC ANNALS , Volume 25 , Issue 12 , December 1995 , Slack Incorporated , Thorofare (NJ - USA) , pg. 720-725.

LÜDI G . (Ed.) , 1987 , *Devenir bilingue - parler bilingue* , Actes du 2ème colloque sur le bilinguisme , Université de Neuchâtel , 20-22 de septembre de 1984 , Ed. Max

Niemeyer , Col. Linguistische Arbeiten , Número 169 , Tubinga (Germany) , 270 páginas.

LÜDI G . , PY B . , 1986 , 3ª ed. rev. 2003 , *Etre bilingue* , Ed. Peter Lang , Col. Exploration , Serie Recherches en sciences de l'éducation , Berna (Suiza) , 181 páginas y 3ª ed. 203 páginas.

LÜDI G . , PY B . , y coautores PIETRO (DE) J . F . , FRANCESCHINI R . , MATTHEY M . , OESCH - SERRA C . , QUIROGA C . , 1995 , *Changement de langage et langage du changement : aspects linguistiques de la migration interne en Suisse* , Romanisches Seminar Universität Basel - Centre de linguistique appliquée , Université de Neuchâtel , Ed. L'Age d'Homme , Programme National de Recherche 21 (PNR 21) - Pluralisme culturel et identité nationale , Lausana (Suiza) , 301 páginas.

LÜDI G . , PY B . , 2009 , “To be or not to be... a plurilingual speaker” , en INTERNATIONAL JOURNAL OF MULTILINGUALISM , Volume 6 , Issue 2 , May 2009 , Multilingual Matters / Routledge - Taylor and Francis Group , Abingdon (UK) , pg. 154-167.

LURIA A . R . , 1966 , *Higher cortical functions in man* , Tavistock Publications / Consultants Bureau Enterprises Inc. , and Basic Books Inc. , London (UK) / New York (USA) , 513 páginas.

MACNAMARA J . (Ed.), 1967a , “Bilingualism in the modern world” (Introduction) , en THE JOURNAL OF SOCIAL ISSUES , Volume 23 , Number 2 , April 1967 , Special issue : Problems of bilingualism , The Society for the Psychological Study of Social Issues - The Heffernan Press Inc. , New York , pg. 1-7.

MACNAMARA J . (Ed.), 1967b , “The bilingual's linguistic performance - A psychological overview” , en THE JOURNAL OF SOCIAL ISSUES , Volume 23 , Number 2 , April 1967 , Special issue : Problems of bilingualism , The Society for the Psychological Study of Social Issues - The Heffernan Press Inc. , New York , pg. 58-77.

MAGEN H . S . , 1998 , “The perception of foreign-accented speech” , en JOURNAL OF PHONETICS , Volume 26 , Number 4 , October 1998 , Academic Press , New York - Boston , pg. 381-400.

MAJOR R . C . , 1987 , “English voiceless stop production by speakers of Brazilian Portuguese” , en JOURNAL OF PHONETICS , Volume 15 , Number 2 , April 1987 , Academic Press , New York - Boston , pg. 197-202.

MAJOR R . C . , 1992 , “Losing English as a first language” , en THE MODERN LANGUAGE JOURNAL , Volume 76 , Number 2 , Summer 1992 , University of Wisconsin Press (National Federation of Modern Language Teachers Associations - NFMLTA) , Madison (USA) , pg. 190-208.

MAJOR R . C . , 1993 , “Sociolinguistic factors in loss and acquisition of phonology” , en HYLTENSTAM K . (Ed.) , VIBERG Å . , *Progression and regression in language: sociocultural , neuropsychological and linguistic perspectives* , Cambridge University Press , Cambridge - New York , pg. 463-478.

MAJOR R . C . , 1995 , “Native and nonnative phonological representations” , en INTERNATIONAL REVIEW OF APPLIED LINGUISTICS IN LANGUAGE TEACHING (IRAL) , Volume 33 , Number 2 , May 1995 , Ed. Gerold and Co. Booksellers / Walter de Gruyter - GmbH & Co , Viena / Berlin - New York , pg. 109-127.

MAJOR R . C . , 1998 , “Interlanguage phonetics and phonology : an introduction” , en STUDIES IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION (SSLA) , Volume 20 , Number 2 , June 1998 , Indiana University Linguistics Club / Cambridge University Press , Bloomington / New York , pg. 131-137.

MAJOR R . C . , 2001 , *Foreign accent : the ontogeny and phylogeny of second language phonology* , Lawrence Erlbaum Associates Publishers , London - Mahwah (New Jersey) , 211 páginas.

MAJOR R . C . , 2007 , “Identifying a foreign accent in an unfamiliar language” , en STUDIES IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION (SSLA) , Volume 29 , Issue 4 , December 2007 , Indiana University Linguistics Club / Cambridge University Press , Bloomington / New York , pg. 539-556.

MAJOR R . C . , BAPTISTA B . O . (Eds.) , 2007 , “First language attrition in foreign accent detection” , en NEW SOUNDS 2007 : Proceedings of the Fifth International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech , Universidade Federal de Santa Catarina , Florianópolis , Santa Catarina (Brasil) , pg. 336-341.

MARKHAM D . , 1997 , *Phonetic imitation , accent , and the learner* , Lund University Press / Chartwell-Bratt Ltd. , Col. Travaux de l'institut de linguistique de Lund , Número 33 , Lund - Malmö (Suecia) / Bromley (Kent - UK) , 269 páginas.

MATTHEWS P . H . , 1997 , *The Concise Oxford Dictionary of Linguistics* , Oxford University Press , Col. Oxford paperback reference , New York , 410 páginas.

MEDGYES P . , 1994 , *The non-native teacher* , Macmillan Publishers Ltd. , Col. MEP monographs , Londres , 128 páginas.

MERTENS A . , 1993 , “Bilingüismo y patología del lenguaje” , en IDIOMAS , nº 14-15 : “Los inmigrantes : problemática sociocultural y lingüística” , Primavera 1993 , APROLEC (Asociación para la Promoción de Lenguas y Culturas) , Madrid , pg. 40-46.

MILROY L . , MUYSKEN P . (Eds.) , 1995 , *One speaker , two languages : cross-disciplinary perspectives on code-switching* , European Science Foundation (ESF) , Cambridge University Press , Cambridge - New York , 365 páginas.

MOORCROFT R . , GARDNER R . C . , 1987 , “Linguistic Factors in second-language loss” , en LANGUAGE LEARNING , A Journal of Applied Linguistics , Volume 37 , Number 3 , September 1987 , Research Club in Language Learning , Blackwell Publishers - Research Club in Language Learning , University of Michigan , Michigan (USA) , pg. 327-340.

MOYER M . G . , 1993 , *Analysis of code-switching in Gibraltar* , Universitat Autònoma de Barcelona , Tesis Doctoral , Facultat de Filosofia i Lletres (Departament de Filologia Anglesa i de Germanística) , dirigida por la Dra. USANDIZAGA A . , Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona , Edicions microfotogràfiques , Barcelona , 541 pàgines.

MUYSKEN P . , 2000 , *Bilingual speech : a typology of code-mixing* , Cambridge University Press , Cambridge - New York , 306 pàgines.

NERO S . J . , 1997 , “English is my native language... or so I believe” , en TESOL QUARTERLY , A journal for teachers of English to speakers of other languages , Volume 31 , Number 3 , Autumn 1997 , Special-topic issue : Language and identity , Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc. (TESOL) , Baltimore , Maryland (USA) , pg. 585-593.

NEVEU F . , 2004 , *Dictionnaire des sciences du langage* , Armand Colin , París , 317 pàgines.

NICOL J . L . (Ed.) , 2001 , *One mind , two languages : bilingual language processing* , Blackwell Publishers Ltd. , Col. Explaining linguistics , Número 2 , Malden - MA (USA) / Oxford (UK) , 219 pàgines.

NICOLAS S . , 2002 , *La mémoire* , Dunod , Col. Les topos , Psychologie , París , 128 pàgines.

NYBERG L . , MCINTOSH A . R . , CABEZA R . , NILSSON L . - G . , HOULE S . , HABIB R . , TULVING E . , 1996 , “Network analysis of positron emission tomography (PET) regional cerebral blood flow (rCBF) data : ensemble inhibition during episodic memory retrieval” , en THE JOURNAL OF NEUROSCIENCE , The Official Journal of the Society for Neuroscience , June 1 , 1996 , 16 (11) , Society for Neuroscience , Washington D . C . (USA) , pg. 3753-3759.

OBLER L . K . , 1982 , “Neurolinguistic aspects of language loss as they pertain to second language attrition” , en LAMBERT R . D . , FREED B . F . (Eds.) , *The loss of language skills* , Newbury House publishers Inc. , Rowley - Massachusetts (USA) , pg. 60-79.

OBLER L . K . , 1993 , “Neurolinguistic aspects of second language development and attrition” , en HYLSTENSTAM K . , VIBERG Å . (Eds.) , *Progression and regression in language : sociocultural , neuropsychological and linguistic perspectives* , Cambridge University Press , Cambridge - New York , pg. 178-195.

OBLER L . K . , GJERLOW K . , 1999 , reed. 2004 , *Language and the brain* , Cambridge University Press , Col. Cambridge approaches to linguistics , Cambridge - New York , 206 pàgines , trad. al espanyol : 2001 , *El lenguaje y el cerebro* , Cambridge University Press , Col. Lingüística , Madrid , 239 pàgines.

OBLER L . K . , ZATORRE R . J . , GALLOWAY L . , VAID J . , 1982 , “Cerebral lateralization in bilinguals : methodological issues” , en BRAIN AND LANGUAGE , Volume 15 , Issue 1 , January 1982 , Academic Press - Elsevier , New York , pg. 40-54.

OKAMURA - BICHARD F . , 1985 , “Mother tongue maintenance and second language learning : a case of Japanese children” , en LANGUAGE LEARNING , A Journal of Applied Linguistics , Volume 35 , Number 1 , March 1985 , Blackwell Publishers - Research Club in Language Learning , University of Michigan , Michigan (USA) , pg. 63-89.

OLSHTAIN E . , 1989 , “Is second language attrition the reversal of second language acquisition ?” , en STUDIES IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION , Volume 11 , Number 2 , June 1989 , Special issue : Language attrition , Indiana University Linguistics Club / Cambridge University Press , Bloomington / Cambridge - New York , pg. 151-165.

OLSHTAIN E . , BARZILAY M . , 1991 , “Lexical retrieval difficulties in adult language attrition” , en SELIGER H . W . , VAGO R . M . (Eds.) , *First language attrition* , Cambridge University Press , Cambridge (UK) - New York (USA) , pg. 139-150.

OLSHTAIN E . , HORENCZYK G . , 2000 , *Language , identity and immigration* , The Hebrew University of Jerusalem , Col. New vistas in education and society series , Number 3 , The Hebrew University Magnes Press , Jerusalem , 338 páginas.

OLYNYK M . , ANGLEJAN (D') A . , SANKOFF D . , 1987 , “A quantitative and qualitative analysis of speech markers in the native and second language speech of bilinguals” , en APPLIED PSYCHOLINGUISTICS (PSYCHOLOGICAL STUDIES OF LANGUAGE PROCESSES) , Volume 8 , Number 2 , June 1987 , Cambridge University Press , Cambridge - New York , pg. 121-135.

OPITZ C . , 2004 , “Language attrition and language acquisition in a second-language setting” / Work in Progress , en THE INTERNATIONAL JOURNAL OF BILINGUALISM , Volume 8 , Number 3 , September 2004 , Special issue on language attrition , Kingston Press Ltd. , Twickenham - Middlesex (UK) , pg. 395-398.

OPITZ C . , 2011 , *First language attrition and second language acquisition in a second language environment* , Universidad de Dublin , Tesis Doctoral , Trinity College - Centre for Language and Communication Studies , Departamento de Lingüística Aplicada , dirigida por el Dr. SINGLETON D . , Dublin (Irlanda) , 323 páginas.

OXFORD R . L . , 1982 , “Research on language loss : a review with implications for foreign language teaching” , en THE MODERN LANGUAGE JOURNAL , Volume 66 , Number 2 , Summer 1982 , University of Wisconsin Press (National Federation of Modern Language Teachers Associations - NFMLTA) , Wisconsin (USA) , pg. 160-169.

PAIKEDAY T . M . , 1985 , reed. 2003 , *The native speaker is dead ! : an informal discussion of a linguistic myth with Noam Chomsky and other linguists , philosophers , psychologists , and lexicographers* , Paikeday Publishing Inc. - Lexicography Inc. , Toronto y Brampton (Ontario - Canadá) / New York (USA) , 112 páginas.

PAIVIO A . , 1991 , “Mental representation in bilinguals” , en REYNOLDS A . G . (Ed.) , *Bilingualism , multiculturalism , and second language learning : the McGill*

Conference in Honour of Wallace E. Lambert , Lawrence Erlbaum Associates Publishers , London - Hillsdale (New Jersey) , pg. 113-126.

PAIVIO A . , DESROCHERS A . , 1980 , “A dual-coding approach to bilingual memory” , en CANADIAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY / REVUE CANADIENNE DE PSYCHOLOGIE , Volume 34 , Issue 4 , December 1980 , Canadian Psychological Association , Toronto / Old Chelsea - Quebec , pg. 388-399.

PALLIER C . , 2007 , “Critical periods in language acquisition and language attrition” , en KÖPKE B . , SCHMID M . S . , KEIJZER M . , DOSTERT S . , *Language attrition : theoretical perspectives* , John Benjamins Publishing Company , Col. Studies in bilingualism (SiBil) n° 33 , Volume 33 , Amsterdam - Philadelphia , pg. 155-168.

PAN B . A . , BERKO - GLEASON J . , 1986 , “The study of language loss : models and hypotheses for an emerging discipline” , en APPLIED PSYCHOLINGUISTICS (PSYCHOLOGICAL STUDIES OF LANGUAGE PROCESSES) , Volume 7 , Number 3 , September 1986 , Special issue : Language loss , Cambridge University Press , Cambridge - New York , pg. 193-206.

PARADIS M . , 1985 , “On the representation of two languages in one brain” , en LANGUAGE SCIENCES , Volume 7 , Issue 1 : Towards a neurology of language , April 1985 , Academic Press - Elsevier (Science Direct / Thomson Scientific) , Orlando - Amsterdam , pg. 1-39.

PARADIS M . , 1990 , “Language lateralization in bilinguals : enough already !” , en BRAIN AND LANGUAGE , Volume 39 , Issue 4 , November 1990 , Academic Press - Elsevier , New York , pg. 576-586.

PARADIS M . , 1994 , “Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory : implications for bilingualism and SLA” , en ELLIS N . C . (Ed.) , *Implicit and explicit learning of languages* , Academic Press - Harcourt Brace and Company Publishers , Londres (UK) - San Diego , CA (USA) , pg. 393-419.

PARADIS M . , 1997 , “The cognitive neuropsychology of bilingualism” , en GROOT (DE) A. M. B. , KROLL J. F. (Eds.) , *Tutorials in bilingualism : psycholinguistic perspectives* , Capítulo 12 , Lawrence Erlbaum Associates Publishers , Mahwah (New Jersey) , pg. 331-354.

PARADIS M . , 1998 , “Neurolinguistic aspects of the native speaker” , en SINGH R . , *The native speaker : multilingual perspectives* , Sage Publications , Col. Language and development - Volume 4 , New Delhi (India) , pg. 205-219.

PARADIS M . , 2001 , “An integrated neurolinguistic theory of bilingualism (1976-2000)” / 2000 Presidential Address , en BREND R . M. , MELBY A . K . , LOMMEL A . R . (Eds.) , LACUS FORUM , Volume 27 , Special issue : Speaking and comprehending , The Linguistic Association of Canada and the United States (LACUS) / Rice University , Houston - Texas (USA) , pg. 5-15.

PARADIS M . , 2007 , “L1 attrition features predicted by a neurolinguistic theory of bilingualism” , en KÖPKE B . , SCHMID M . S . , KEIJZER M . , DOSTERT S . ,

Language attrition : theoretical perspectives , John Benjamins Publishing Company , Col. Studies in bilingualism (SiBil) nº 33 , Volume 33 , Amsterdam - Philadelphia , pg. 121-133.

PAVLENKO A . , 2000 , “L2 influence on L1 in late bilingualism” , en ISSUES IN APPLIED LINGUISTICS , Volume 11 , Number 2 , December 2000 , Regents of the University of California - UCLA Department of Applied Linguistics & TESL , Los Angeles - CA (USA) , pg. 175-205.

PAVLENKO A . , 2002 , “Bilingualism and emotions” , en MULTILINGUA : JOURNAL OF CROSS-CULTURAL AND INTERLANGUAGE COMMUNICATION, Volume 21 , Issue 1 , Walter de Gruyter & Co. - Rhenus Medien Logistik , GmbH & Co KG , Berlin - New York , pg. 45-78.

PAVLENKO A . , 2003a , “ ‘I feel clumsy speaking Russian’ : L2 influence on L1 in narratives of Russian L2 users of English” , en COOK V . J . (Ed.) , *Effects of the second language on the first* , Multilingual Matters Ltd. , Col. Second language acquisition nº 3 , Clevedon (England) - Buffalo , N. Y. (USA) , pg. 32-61.

PAVLENKO A . , 2003b , “ ‘I never knew I was a bilingual’ : Reimagining teacher identities in TESOL” , en JOURNAL OF LANGUAGE , IDENTITY , AND EDUCATION , Volume 2 , Issue 4 , October 2003 , Lawrence Erlbaum Associates / Taylor and Francis Ltd. , Mahwah (New Jersey) , pg. 251-268.

PAVLENKO A . , 2004 , “L2 influence and L1 attrition in adult bilingualism” , en SCHMID M . S . , KÖPKE B . , KEIJZER M . , WEILEMAR L . , *First language attrition : interdisciplinary perspectives on methodological issues* , John Benjamins Publishing Company , Col. Studies in bilingualism (SiBil) nº 28 , Volume 28 , Amsterdam - Philadelphia , pg. 47-59.

PAVLENKO A . , 2005a , “Bilingualism and thought” , en KROLL J . F . , GROOT (DE) A . M . B . (Eds.) , *Handbook of bilingualism : psycholinguistic approaches* , Oxford University Press , New York , pg. 433-453.

PAVLENKO A . , 2005b , *Emotions and multilingualism* , Cambridge University Press, Col. Studies in emotion and social interaction - Second series , Cambridge (UK) / New York (USA) , 304 páginas.

PAVLENKO A . (Ed.) , 2006 , reed. 2007 , *Bilingual minds : emotional experience , expression and representation* , Multilingual Matters Ltd. , Col. Bilingual education and bilingualism , Número 56 , Clevedon (England) , 324 páginas.

PAVLENKO A . , 2007 , “Autobiographic narratives as data in applied linguistics” , en APPLIED LINGUISTICS , Volume 28 , Number 2 , June 2007 , Oxford University Press , Oxford , pg. 163-188.

PAVLENKO A . (Ed.) , 2009 , *The bilingual mental lexicon : interdisciplinary approaches* , Multilingual Matters , Col. Bilingual education and bilingualism , Número 70 , Bristol (UK) , 250 páginas.

PAVLENKO A . (Ed.) , 2011 , *Thinking and speaking in two languages* , Multilingual Matters , Col. Bilingual education and bilingualism , Bristol (UK) , 267 páginas.

PAVLENKO A . , BLACKLEDGE A . , 2004 , *Negotiation of identities in multilingual contexts* , Multilingual Matters Ltd. , Col. Bilingual education and bilingualism , Número 45 , Clevedon (England) , 349 páginas.

PAVLENKO A . , LANTOLF J . P . , 2000 , “Second language learning as participation and the (re)construction of selves” , en LANTOLF J . P . (Ed.) , *Sociocultural theory and second language learning* , Oxford University Press , Col. Oxford applied linguistics , Oxford , pg. 155-177.

PEAL E . , LAMBERT W . E . , 1962 , “The relation of bilingualism to intelligence” , en PSYCHOLOGICAL MONOGRAPHS : GENERAL AND APPLIED , Volume 76 , Number 27 , whole N° 546 , American Psychological Association , Washington (USA) , pg. 1-23.

PERDUE C . (Ed.) , 1993a , *Adult language acquisition : cross-linguistic perspectives* , Volume I : Field methods , Written by members of the European Science Foundation (ESF) project on adult language acquisition , Cambridge University Press , Cambridge (England) - New York (USA) , 253 páginas.

PERDUE C . (Ed.) , 1993b , *Adult language acquisition : cross-linguistic perspectives* , Volume II : The results , Written by members of the European Science Foundation (ESF) project on adult language acquisition , Cambridge University Press , Cambridge (England) - New York (USA) , 284 páginas.

PERECMAN E . , 1983 , *Cognitive processing in the right hemisphere* , Academic Press , A Subsidiary of Harcourt Brace Jovanovich Publishers , Col. Perspectives in neurolinguistics , neuropsychology , and psycholinguistics , New York , 257 páginas.

PFAFF C . W . , 1999 , “Ad backus : two in one. Bilingual speech of Turkish immigrants in the Netherlands. Studies in Multilingualism 1” , en APPLIED LINGUISTICS , Volume 20 , Issue 3 , September 1999 , Oxford University Press , Oxford , pg. 409-418.

POPLACK S . , 1980 , “Sometimes I’ll start a sentence in Spanish y termino en español: toward a typology of code-switching” , en LINGUISTICS , An interdisciplinary journal of the language sciences , Volume 18 - 7 / 8 (233 / 234) , 1980 , Mouton Publishers , The Hague - New York , pg. 581-618.

POPLACK S . , 1988a , “Conséquences linguistiques du contact des langues : un modèle d’analyse variationniste” , en LANGAGE ET SOCIÉTÉ (L & S) , Numéro 43 , Mars 1988 , Conférences plénières du colloque de Nice : Contact de langues : quels modèles , Maison des Sciences de l’Homme , Paris , pg. 23-48.

POPLACK S . , 1988b , “Contrasting patterns of code-switching in two communities” , en HELLER M . (Ed.) , *Codeswitching : anthropological and sociolinguistic perspectives* , Mouton de Gruyter , Col. Contributions to the sociology of language , Volume 48 , July 1988 , Berlin - New York , pg. 215-244.

PORQUIER R . , 1986 , “Remarques sur les interlangues et leurs descriptions” , en ÉTUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE (ÉLA) , Didactique du français et sciences du langage , Nouvelle Série , Numéro 63 , Juillet-septembre 1986 , Didier Érudition , París , pg. 101-107.

PORQUIER R . , 1993 , “Nuestras relaciones con las lenguas” , en IDIOMAS , nº 16 : Dossier : “Las lenguas : un espacio que se descubre” , Otoño 1993 , APROLEC (Asociación para la Promoción de Lenguas y Culturas) , Madrid , pg. 30-32.

PORTE G . K . , 1999a , “English as a forgotten language : the perceived effects of language attrition” , en ENGLISH LANGUAGE TEACHING JOURNAL , Volume 53 , Number 1 , January 1999 , Oxford University Press , Oxford / Londres - British Council , pg. 28-35.

PORTE G . K . , 1999b , “Where to draw the red line : error toleration of native and non-native EFL faculty” , en FOREIGN LANGUAGE ANNALS , Volume 32 , Issue 4, Winter 1999 , American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) , Alexandria , VA (USA) - White Plains , NY (USA) / Wiley-Blackwell , Somerset , NJ (USA) , pg. 426-434.

PORTE G . K . , 2002 , 2ª ed. revisada 2010 , “*Appraising research in second language learning : a practical approach to critical analysis of quantitative research*” , John Benjamins Publishing Company , Col. Language learning and language teaching , Volume 3 y 2ª ed. Volume 28 , Amsterdam - Philadelphia , 267 páginas y 2ª ed. 307 páginas.

PORTE G . K . , 2003 , “English from a distance : code-mixing and blending in the L1 output of long-term resident overseas EFL teachers” , en COOK V . J . (Ed.) , *Effects of the second language on the first* , Multilingual Matters Ltd. , Col. Second language acquisition nº 3 , Clevedon (England) -Buffalo , N. Y. (USA) , pg. 103-119.

POYATOS F . , 1994 , *La comunicación no verbal* , Volumen 2 : *Paralenguaje , kinésica e interacción* , Ed. Istmo , Col. Biblioteca española de lingüística y filología , Madrid , 348 páginas.

PÜTZ M . , 1991 , “Language maintenance and language shift in the speech behaviour of German-Australian migrants in Canberra” , en JOURNAL OF MULTILINGUAL AND MULTICULTURAL DEVELOPMENT , Volume 12 , Number 6 , 1991 , Multilingual Matters Ltd. , Clevedon - Avon (England) , pg. 477-492.

PY B . , 1986 , “Native language attrition amongst migrant workers : towards an extension of the concept of interlanguage” , en KELLERMAN E . , SHARWOOD SMITH M . A . , *Crosslinguistic influence in second language acquisition* , Pergamon Press , Col. Language teaching methodology series , Pergamon Institute of English , New York - Oxford , pg. 163-172.

RASTIER F . , 2001 , *Arts et sciences du texte* , Presses Universitaires de France , Col. Formes sémiotiques , París , 303 páginas.

REYNOLDS A. G. (Ed.) , 1991 , *Bilingualism , multiculturalism , and second language learning : the McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert* , Lawrence Erlbaum Associates Publishers , London - Hillsdale (New Jersey) , 261 páginas.

ROBIN R . , 1993 , *Le deuil de l'origine : une langue en trop , la langue en moins* , Presses Universitaires de Vincennes , Université Paris VIII , Col. L'imaginaire du texte, Saint-Denis , 264 páginas.

ROMAINE S . , 1995 , 2ª ed. , *Bilingualism* , Basil Blackwell Publishers , Col. Language in society nº 13 , Oxford (UK) - Cambridge (MA - USA), 384 páginas.

ROSSI J. P. , 2005 , 1ª ed. , *Psychologie de la mémoire. De la mémoire épisodique à la mémoire sémantique* , De Boeck et Larcier , Ed. De Boeck Université , Col. Ouvertures psychologiques , Bruselas , 260 páginas.

RUANO - BORBALAN J . C . (Dir.) , 1998 , *L'identité : l'individu , le groupe , la société* , Distr. Presses Universitaires de France , Eds. Sciences Humaines , Auxerre , 394 páginas.

RUANO - BORBALAN J . C . (Dir.) , HALPERN C . , 2004 , *Identité(s) : l'individu , le groupe , la société* , Distr. Presses Universitaires de France , Eds. Sciences Humaines, Auxerre , 391 páginas , y HALPERN C . (Dir.) , nueva ed. reestructurada 2009 , *Identité(s) : l'individu , le groupe , la société* , Distr. Seuil - Volumen , Eds. Sciences Humaines , Col. Les ouvrages de synthèse , Auxerre , 352 páginas.

RUIZ VARGAS J . M . , 1994 , *La memoria humana : función y estructura* , Alianza Editorial , Col. Alianza psicología minor , Número 10 , Madrid , 324 páginas.

SABRIA R . , 1994 , *Paroles de sourd : étude sociolinguistique , récit de vie en langue des signes française* , Université de Rouen , URA CNRS 1164 SUDLA , Tesis Doctoral en Ciencias del Lenguaje , dirigida por la Dra. DELAMOTTE - LEGRAND R . , Mont Saint Aignan (Rouen) , 525 páginas.

SANCIER M . L . , FOWLER C . A . , 1997 , “Gestural drift in a bilingual speaker of Brazilian Portuguese and English” , en JOURNAL OF PHONETICS , Volume 25 , Issue 4 , October 1997 , Academic Press , New York - Boston , pg. 421-436.

SANTOS GARGALLO I . , 1993 , *Análisis contrastivo , análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva* , Ed. Síntesis , Col. Lingüística , Textos de apoyo nº 9 , Madrid , 175 páginas.

SANTOS - PEREIRA U . M . , 1981 , *Problèmes de bilinguisme et interférence chez les travailleurs portugais immigrés en France* , Université de Paris V-René Descartes , Ciencias Humanas - Sorbonne , Tesis Doctoral dirigida por el Dr. FRANÇOIS D . , París , 281 páginas.

SCHACTER D . L . , 1996 , *Searching for memory : the brain , the mind , and the past* , BasicBooks (Perseus Books Group) , New York , 398 páginas , Trad. al español : 1999 ,

En busca de la memoria : el cerebro , la mente y el pasado , Ed. B.S.A. (Grupo Zeta) , Col. Sine qua non , Barcelona , 502 páginas.

SCHACTER D . L . , 2001 (USA) / 2003 (UK) , *How the mind forgets and remembers: the seven sins of memory* , Souvenir Press , Londres , 272 páginas.

SCHILS E . , WELTENS B . , 1992 , “Modeling and assessing foreign language loss”, en VERHOEVEN L . T . (Ed.) , JONG (DE) J . H . A . L . , *The construct of language proficiency : applications of psychological models to language assessment* , John Benjamins Publishing Company , Amsterdam - Philadelphia , pg. 175-186.

SCHMID M . S . , 2002 , *First language attrition , use and maintenance : the case of German Jews in anglophone countries* , John Benjamins Publishing Company , Col. Studies in bilingualism (SiBil) nº 24 , Volume 24 , Amsterdam - Philadelphia , 258 páginas.

SCHMID M . S . , 2004a , “Identity and first language attrition : a historical approach”, en ESTUDIOS DE SOCIOLINGÜÍSTICA , Volumen 5 , Número 1 , Special issue : Bilingualism and emotions (Eds. PAVLENKO A . , DEWAELE J . M .) , Universidade de Vigo , Galicia , pg. 41-58.

SCHMID M . S . , 2004b , “First language attrition : the methodology revised” , en THE INTERNATIONAL JOURNAL OF BILINGUALISM , Volume 8 , Number 3 , September 2004 , Special issue on language attrition , Kingston Press Ltd. , Twickenham - Middlesex (UK) , pg. 239-255.

SCHMID M . S . , 2004c , “Language attrition research : an annotated bibliography” , en SCHMID M . S . , KÖPKE B . , KEIJZER M . , WEILEMAR L . , *First language attrition : interdisciplinary perspectives on methodological issues* , John Benjamins Publishing Company , Col. Studies in bilingualism (SiBil) nº 28 , Volume 28 , Amsterdam - Philadelphia , pg. 317-348.

SCHMID M . S . , 2004d , “A new blueprint for language attrition research” , en SCHMID M . S . , KÖPKE B . , KEIJZER M . , WEILEMAR L . , *First language attrition : interdisciplinary perspectives on methodological issues* , John Benjamins Publishing Company , Col. Studies in bilingualism (SiBil) nº 28 , Volume 28 , Amsterdam - Philadelphia , pg. 349-363.

SCHMID M . S . , 2007 , “The role of L1 use for L1 attrition” , en KÖPKE B . , SCHMID M . S . , KEIJZER M . , DOSTERT S . , *Language attrition : theoretical perspectives* , John Benjamins Publishing Company , Col. Studies in bilingualism (SiBil) nº 33 , Volume 33 , Amsterdam - Philadelphia , pg. 135-153.

SCHMID M . S . , 2009 , “On L1 attrition and the linguistic system” , en EUROSLA Yearbook / Annual conference of the European Second Language Association , Yearbook 9 - Volume 9 , Issue 1 , John Benjamins Publishing Company , Amsterdam (Países Bajos) , pg. 212-244.

SCHMID M . S . (Ed.) , 2010 , “Languages at play : the relevance of L1 attrition to the study of bilingualism” (Introduction to the Special Issue) , en BILINGUALISM :

LANGUAGE AND COGNITION , Volume 13 , Number 1 , January 2010 , Special issue : New perspectives on L1 attrition , Cambridge University Press , Cambridge (UK) , pg. 1-7.

SCHMID M . S . , 2011a , “Contact x time : external factors and variability in L1 attrition”, en SCHMID M . S . , LOWIE W . (Eds.) , *Modeling bilingualism : from structure to chaos : in honor of Kees de Bot* , John Benjamins Publishing Company , Col. Studies in bilingualism (SiBil) nº 43 , Volume 43 , Amsterdam - Philadelphia , pg. 155-176.

SCHMID M . S . , 2011b , *Language attrition* , Cambridge University Press , Col. Key topics in sociolinguistics , Cambridge - New York , 277 páginas.

SCHMID M . S . , 2011c , “Treacherous shibboleths : language as an indicator of origin” , Universidad de Groninga (University of Groningen) , Facultad de Letras , Discurso inaugural (Inaugural address) 7 de junio de 2011 , Groninga (Países Bajos) , pg. 1-20.

SCHMID M . S . , 2012 , “Language attrition and multilingualism” , en CHAPPELLE C. A. (Ed.) , *The encyclopedia of applied linguistics* , Blackwell Publishing Ltd. - John Wiley and Sons Inc. , Oxford (UK) , doi 10.1002/9781405198431.wbeal0060.

SCHMID M . S . , 2013a , “First language attrition” , en LINGUISTIC APPROACHES TO BILINGUALISM , Volume 3 , Issue 1 , John Benjamins Publishing Company , Amsterdam (Países Bajos) , doi 10.1075/lab.3.1.05sch , pg. 94-115.

SCHMID M . S . , 2013b , “First language attrition” , en WILEY INTERDISCIPLINARY REVIEWS (WIREs) : COGNITIVE SCIENCE , Volume 4 , Issue 2 , March / April 2013 , John Wiley and Sons Ltd. , Hoboken (NJ - USA) , doi 10.1002/wcs.1218 , pg. 117-123.

SCHMID M . S . , BEERS FÄGERSTEN K . , 2010 , “Disfluency markers in L1 attrition” , en LANGUAGE LEARNING , A Journal of Research in Language Studies , Volume 60 , Issue 4 , December 2010 , Blackwell Publishers - Language Learning Research Club , University of Michigan , Michigan (USA) , pg. 753-791.

SCHMID M . S . , BOT (DE) K . , 2004 , “Language attrition” , en DAVIES A . , ELDER C . (Eds.) , *The handbook of applied linguistics* , Blackwell Publishing Ltd. , Col. Blackwell handbooks in linguistics , Número 17 , Malden - MA (USA) / Oxford (UK) , pg. 210-234.

SCHMID M . S . , DUSSELDORP E . (Eds.), 2010 , “Quantitative analyses in a multivariate study of language attrition : the impact of extralinguistic factors” , en SECOND LANGUAGE RESEARCH , Volume 26 , Number 1 , January 2010 , Special issue : Innovative and quantitative methods for bilingualism research , Edward Arnold - Sage Publications , Londres (UK) / Thousand Oaks - CA (USA) , pg. 125-160.

SCHMID M . S . , KEIJZER M . , 2009 , “First language attrition and reversion among older migrants” , en INTERNATIONAL JOURNAL OF THE SOCIOLOGY OF

LANGUAGE (IJSL) , Volume 2009 , Number 200 , Issue : November 2009 , Walter de Gruyter - GmbH & Co , Berlin - New York , pg. 83-101.

SCHMID M . S . , KÖPKE B . , 2007 , “Bilingualism and attrition” , en KÖPKE B . , SCHMID M . S . , KEIJZER M . , DOSTERT S . , *Language attrition : theoretical perspectives* , John Benjamins Publishing Company , Col. Studies in bilingualism (SiBil) nº 33 , Volume 33 , Amsterdam - Philadelphia , pg. 1-7.

SCHMID M . S . , KÖPKE B . , 2009 , “L1 attrition and the mental lexicon” , en PAVLENKO A . (Ed.) , *The bilingual mental lexicon : interdisciplinary approaches* , Multilingual Matters , Col. Bilingual education and bilingualism , Número 70 , Bristol (UK) , pg. 209-238.

SCHMID M . S . , KÖPKE B . (Eds.) , 2011 , “Introduction : Second language acquisition and attrition / Acquisition d’une langue seconde et attrition” , en LANGUAGE , INTERACTION AND ACQUISITION (LIA) , Volume 2 , Number 2 , June 2011 , Special issue : First language attrition / L’attrition de la langue première , John Benjamins Publishing Company , Amsterdam (Países Bajos) , pg. 185-196.

SCHMID M . S . , KÖPKE B . , BOT (DE) K . , 2013 , “Language attrition as a complex , non-linear development” , en THE INTERNATIONAL JOURNAL OF BILINGUALISM , Volume 17 , Number 6 , December 2013 , Special issue : Dynamics of first language attrition across the lifespan , Sage Publications , Londres (UK) / Thousand Oaks - CA (USA) , doi 10.1177/1367006912454619 , pg. 675-682.

SCHMID M . S . , KÖPKE B . , KEIJZER M . , WEILEMAR L . , 2004 , *First language attrition : interdisciplinary perspectives on methodological issues* , John Benjamins Publishing Company , Col. Studies in bilingualism (SiBil) nº 28 , Volume 28 , Amsterdam - Philadelphia , 377 páginas.

SCHMID M . S . , MEHOTCHEVA T . , 2012 , “Foreign language attrition” , en DUTCH JOURNAL OF APPLIED LINGUISTICS , Volume 1 , Number 1 , John Benjamins Publishing Company , Amsterdam (Países Bajos) , pg. 102-124.

SCHMITT E . , 2010 , “When boundaries are crossed : evaluating language attrition data from two perspectives” , BILINGUALISM : LANGUAGE AND COGNITION , Volume 13 , Number 1 , January 2010 , Special issue : New perspectives on L1 attrition , Cambridge University Press , Cambridge (UK) , pg. 63-72.

SCHOENMAKERS-KLEIN GUNNEWIEK M . , 1989 , “Structural aspects of the loss of Portuguese among migrants : a research outline” , en I. T. L. REVIEW OF APPLIED LINGUISTICS , nº 83-84 , June 1989 , Special issue : Language attrition , Katholieke Universiteit Leuven , Afdeling Toegepaste Linguistiek , Leuven (Lovaina - Bélgica) , pg. 99-124.

SCHREUDER R . , WELTENS B . , 1993 , *The bilingual lexicon* , John Benjamins Publishing Company , Col. Studies in bilingualism (SiBil) nº 6 , Volume 6 , Amsterdam - Philadelphia , 307 páginas.

SEGALOWITZ N . , 1991 , “Does advanced skill in a second language reduce automaticity in the first language ?” , en LANGUAGE LEARNING , A Journal of Applied Linguistics , Volume 41 , Number 1 , March 1991 , Blackwell Publishers - Research Club in Language Learning , University of Michigan , Michigan (USA) , pg. 59-83.

SELIGER H . W . , 1989 , “Deterioration and creativity in childhood bilingualism” , en HYLTENSTAM K . , OBLER L . K . (Eds.) , *Bilingualism across the lifespan : aspects of acquisition , maturity , and loss* , Cambridge University Press , Cambridge - New York , pg. 173-184.

SELIGER H . W . , 1996 , “Primary language attrition in the context of bilingualism” , en RITCHIE W . C . , BHATIA T . K . (Eds.) , *Handbook of second language acquisition* , Academic Press (AP) , San Diego - CA (USA) - Londres (UK) , pg. 605-626.

SELIGER H . W . , VAGO R . M . (Eds.) , 1991 , *First language attrition* , Cambridge University Press , Cambridge - New York , 259 páginas.

SELINKER L . , 1972 , “Interlanguage” , en INTERNATIONAL REVIEW OF APPLIED LINGUISTICS IN LANGUAGE TEACHING (IRAL) , Volume 10 , Number 3 , January 1972 , Ed. Julius Gross / Walter de Gruyter - GmbH & Co , Heidelberg (Alemania) / Berlin - New York , pg. 209-231.

SELINKER L . , 1992 , 3ª reimp. 1997 , *Rediscovering interlanguage* , Longman / Pearson Education , Col. Applied linguistics and language study , London - New York , 288 páginas.

SHARWOOD SMITH M . A . , 1983a , “On explaining language loss” , en FELIX S . W . , WODE H . (Eds.) , *Language development at the crossroads : papers from the interdisciplinary conference on language acquisition at Passau* , Ed. Gunter Narr (GNV - Gunter Narr Verlag) , Col. Tübinger Beiträge zur Linguistik , Series A : Language Development , Volume 5 , Tübingen (Germany) , pg. 49-59.

SHARWOOD SMITH M . A . , 1983b , “On first language loss in the second language acquirer : problems of transfer” , en GASS S . M . , SELINKER L . (Eds.) , *Language transfer in language learning* , Newbury House Publishers , Col. Issues in second language research , Rowley - Massachusetts (USA) - Londres (UK) , pg. 222-231.

SHARWOOD SMITH M . A . , 1996 , “Crosslinguistic influence with special reference to the acquisition of grammar” , en JORDENS P . , LALLEMAN J . (Eds.) , *Investigating second language acquisition* , Mouton de Gruyter , Col. Studies on language acquisition , Berlin - New York , pg. 71-83.

SINCLAIR J . , 1991 , *Corpus , concordance , collocation* , Series Editors , Describing English Language , Oxford University Press , Oxford , 179 páginas.

SINGH R . , 1998 , *The native speaker : multilingual perspectives* , Sage Publications , Col. Language and development - Volume 4 , New Delhi (India) , 226 páginas.

SINGLETON D . , 1999 , *Exploring the second language mental lexicon* , The Cambridge Applied Linguistics Series , Cambridge University Press , Cambridge - New York , 341 páginas.

SINGLETON D . , 2001 , “Age and second language acquisition” , en ANNUAL REVIEW OF APPLIED LINGUISTICS , Volume 21 , January 2001 , Newbury House Publishers Inc. - Cambridge University Press , Rowley - Massachusetts (USA) / Cambridge - New York , pg. 77-91.

SKAADEN H . , 2005 , “First language attrition and linguistic creativity” , en THE INTERNATIONAL JOURNAL OF BILINGUALISM , Volume 9 , Number 3 and 4 , September 2005 , Kingston Press Ltd. , Twickenham - Middlesex (UK) , pg. 435-452.

SKUTNABB - KANGAS T . , 1981 , *Bilingualism or not : the education of minorities* (Trad. del sueco , título original : *Tvåspråkighet*) , Multilingual Matters Ltd. , Col. Multilingual matters nº 7 , Clevedon - Avon (England) , 378 páginas.

SLOBIN D . I . , GERHARDT J . , KYRATZIS A . , GUO J . , 1996 , *Social interaction , social context , and language : essays in honor of Susan Ervin-Tripp* , Lawrence Erlbaum Associates Publishers , London - Mahwah (New Jersey) , 655 páginas.

STOLBERG D . , MÜNCH A . , 2010 , “‘Die Muttersprache vergisst man nicht’ – or do you ? A case study in L1 attrition and its (partial) reversal” , en BILINGUALISM : LANGUAGE AND COGNITION , Volume 13 , Number 1 , January 2010 , Special issue : New perspectives on L1 attrition , Cambridge University Press , Cambridge (UK) , pg. 19-31.

TABOURET - KELLER A . , 1969 , “Plurilinguisme et interférences” , article numéro 39 , en MARTINET A . (Dir. - Avec la collaboration de MARTINET J . et WALTER H . -) , *La linguistique : guide alphabétique* , Editions Denoël , Col. Guides alphabétiques médiations , París , pg. 305-310.

TABOURET - KELLER A . , 1994 , “Introduction” , en LA LINGUISTIQUE , Revue de la société internationale de linguistique fonctionnelle , Volume 30 , Fascicule 2 : Langage , sujet , lien social. Mélanges offerts à Andrée Tabouret-Keller , Presses Universitaires de France , París , pg. 5-6.

TABOURET - KELLER A . , 1997a , *Le nom des langues I. Les enjeux de la nomination des langues* , Peeters , Publications Linguistiques de Louvain , Col. Langues et sociétés / Bibliothèque des cahiers de l’institut de linguistique de Louvain , nº 95 , Louvain-la-Neuve / Leuven (Lovaina - Bélgica) , 274 páginas.

TABOURET - KELLER A . , 1997b , *La maison du langage I. Questions de sociolinguistique et de psychologie du langage* , Volume I , Presses de l’Université Paul Valéry - Montpellier III , Serie Langages et Cultures , Didaxis Dipralang EA 739 - Université Paul Valéry - Montpellier III , Montpellier , 173 páginas.

TABOURET - KELLER A . , 2005 , “Plurilinguismes : vers une prise en compte de leur hétérogénéité et complexité” (Avant-propos) , en LA LINGUISTIQUE , Revue de

la Société Internationale de Linguistique Fonctionnelle , Volume 41 , Fascicule 2 : Plurilinguismes , Presses Universitaires de France , París , pg. 3-6.

TADIÉ J. Y. , TADIÉ M. , 1999 , *Le sens de la mémoire* , Gallimard Nrf , Mayenne (Francia) , 355 páginas.

TANG C. , 1997 , “The identity of the nonnative ESL teacher : on the power and status of nonnative ESL teacher” , en TESOL QUARTERLY , A journal for teachers of English to speakers of other languages , Volume 31 , Number 3 , Autumn 1997 , Special-topic issue : Language and identity , Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc. (TESOL) , Baltimore , Maryland (USA) , pg. 577-580.

THIÉRY C. A. J. , 1976 , “Le bilinguisme vrai” , en ÉTUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE (ÉLA) , Traduire : les idées et les mots , Numéro 24 , Octobre-décembre 1976 , Didier Érudition , París , pg. 52-63.

TITONE R. , 1972 , *Bilinguismo precoce e educazione bilingue* , Ed . Armando , Col . Serie di psicologia , Número 7 , Roma , 452 páginas , Trad. al francés : 1974 , *Le bilinguisme précoce* , anteportada *Bilinguisme précoce et éducation bilingue* , Charles Dessart Éditeur , Col. Psychologie et sciences humaines , Número 51 , Bruselas , 479 páginas.

TRAVERSO V. , 1999 , *L'analyse des conversations* , Nathan Université , Col. 128 Linguistique n° 226 , París , 128 páginas.

TULVING E. , 1974 , “Cue-dependent forgetting” , en AMERICAN SCIENTIST , Volume 62 , Number 1 , January - February 1974 , The Society of The Sigma XI , New Haven (Connecticut - USA) , pg. 74-82.

TULVING E. , 1983 , reimp. 2007 , *Elements of episodic memory* , Clarendon Press - Oxford University Press , Col. Oxford psychology series , Número 2 , Oxford - New York , 351 páginas.

TULVING E. , 1995 , “Organisation of memory : quo vadis ?” , en GAZZANIGA M. S. (Editor-in-Chief) , *The cognitive neurosciences* , A Bradford Book - The Mit Press (Massachusetts Institute of Technology) , Cambridge - Massachusetts (USA) , pg. 839-847.

ULBRICH C. , MENNEN I. , 2015 (de próxima publicación / aceptado 2015) , “When prosody kicks in : the intricate interplay between segments and prosody in perceptions of foreign accent” , THE INTERNATIONAL JOURNAL OF BILINGUALISM , Sage Publications , Londres (UK) / Thousand Oaks - CA (USA) , doi 10.1177/1367006915572383 , pg. 1-28.

ULLMAN M. T. , 2001 , “The neural basis of lexicon and grammar in first and second languages : the declarative / procedural model” , en BILINGUALISM : LANGUAGE AND COGNITION , Volume 4 , Issue 2 , August 2001 , Cambridge University Press , Cambridge (UK) , pg. 105-122.

VAN COETSEM F . , 1988 , *Loan phonology and the two transfer types in language contact* , Publications in Language Sciences n° 27 , Foris Publications , Dordrecht (Holland) / Providence - RI (USA) , 207 páginas.

VAN ELS T . J . M . , 1986 , “An overview of European research on language attrition” , en WELTENS B . , BOT (DE) K . , VAN ELS T . J . M. (Eds.) , *Language attrition in progress* , Col. Studies on language acquisition n° 2 , Foris Publications , Dordrecht (Holland) / Providence - RI (USA) , pg. 3-18.

VAN OVERBEKE M . , 1972 , *Introduction au problème du bilinguisme* , Nathan - Labor , París - Bruselas , 214 páginas.

VAN OVERBEKE M . , 1976 , *Mécanismes de l'interférence linguistique* , Ed. Fragua, Col. Lingüística , epistemología y semiótica , Número 2 , Madrid , 374 páginas.

VARRO G . (Dir.) , 1995 , *Les couples mixtes et leurs enfants en France et en Allemagne* , Armand Colin , Col. Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation , París , 267 páginas.

VENTUREYRA V . A . G . , 2005 , *A la recherche de la langue perdue : étude psycholinguistique de l'attrition de la première langue chez des coréens adoptés en France* , Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS) , Tesis Doctoral en Ciencias Cognoscitivas , Laboratorio de Ciencias Cognoscitivas y Psicolingüística , dirigida por el Dr. DUPOUX E . y el Dr. PALLIER C . , París , 276 páginas.

VENTUREYRA V . A . G . , PALLIER C . , 2004 , “In search of the lost language : the case of adopted Koreans in France” , en SCHMID M . S . , KÖPKE B . , KEIJZER M . , WEILEMAR L . , *First language attrition : interdisciplinary perspectives on methodological issues* , John Benjamins Publishing Company , Col. Studies in bilingualism (SiBil) n° 28 , Volume 28 , Amsterdam - Philadelphia , pg. 207-221.

VERHOEVEN L . T . , 1992 , “Assessment of bilingual proficiency” , en VERHOEVEN L . T . (Ed.) , JONG (DE) J . H . A . L . , *The construct of language proficiency : applications of psychological models to language assessment* , John Benjamins Publishing Company , Amsterdam - Philadelphia , pg. 125-136.

VERHOEVEN L . T . , BOESCHOTEN H . E . , 1986 , “First language acquisition in a second language submersion environment” , en APPLIED PSYCHOLINGUISTICS (PSYCHOLOGICAL STUDIES OF LANGUAGE PROCESSES) , Volume 7 , Number 3 , September 1986 , Special issue : Language loss , Cambridge University Press , Cambridge - New York , pg. 241-255.

VERMES G . (Dir.) , BOUTET J . , 1987a , *France , pays multilingue : les langues en France , un enjeu historique et social* , Tomo 1 , L'Harmattan , Col. Logiques sociales , París , 204 páginas.

VERMES G . (Dir.) , BOUTET J . , 1987b , *France , pays multilingue : pratiques des langues en France* , Tomo 2 , L'Harmattan , Col. Logiques sociales , París , 209 páginas.

VIDAL - SOARES L . , 1995 , “Le portugais” , en EDUCATIONS , nº 6 , Diciembre 1995 , Ed. Emergences , Villeneuve d’Ascq , pg. 20-22.

VILAR SÁNCHEZ K . , 1995a , *Lengua y emigración : estudio sociolingüístico de los procesos diglósicos entre los jóvenes españoles en Alemania* , Universidad de Granada , Publicaciones de la Cátedra de Historia de la Lengua Española , Series Lingüística , Granada , 406 páginas.

VILAR SÁNCHEZ K . , 1995b , “For want of the standard educated variety of Spanish... a German accent : a sociolinguistic case study” , en INTERNATIONAL JOURNAL OF THE SOCIOLOGY OF LANGUAGE (IJSL) , Volume 116 , Issue 1 , January 1995 , Walter de Gruyter - GmbH & Co , Berlin - New York , pg. 5-16.

VION R . , 2000 , *La communication verbale : analyse des interactions* , Hachette Supérieur , Col. Hachette université , Serie Linguistique , París , 302 páginas.

VOGEL K . , 1995 , *L’interlangue . La langue de l’apprenant* (Trad. del alemán) , Presses Universitaires du Mirail , Col. Interlangues , Linguistique et didactique , Toulouse , 322 páginas.

VYGOTSKY L . S . , 1934 (edición rusa) , Trad. al inglés : 1962 , *Thought and language* , The Massachusetts Institute of Technology Press , Col. The M.I.T. press paperback series , Número 29 , Cambridge - Massachusetts (USA) , 168 páginas , Trad. al español : 1995 , *Pensamiento y lenguaje* , Nueva edición a cargo de Alex Kozulin , Ed. Paidós , Col. Cognición y desarrollo humano , Número 30 , Barcelona , 237 páginas.

WAAS M . , 1996 , *Language attrition downunder : German speakers in Australia* , Peter Lang , Col. Studien zur Allgemeinen und Romanischen Sprachwissenschaft , nº 3 , Frankfurt (Germany) , 212 páginas.

WEI L . , 1ª ed. 2000 , 2ª ed. 2007 , *The bilingualism reader* , Routledge - Taylor and Francis Group , London and New York , 573 páginas.

WEI L . , MOYER M . G . , 2008 , reed. 2010 , *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism* , Blackwell Publishing Ltd. , Malden - MA (USA) / Oxford (UK) , 403 páginas.

WEINREICH U . , 1968 , 6ª edición (1ª ed. , 1953) , *Languages in contact : findings and problems* , prólogo de MARTINET H. , Mouton , The Hague - Paris , 152 páginas , Trad. al español : 1974 , *Lenguas en contacto : descubrimientos y problemas* , Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela , Col. Temas , Número 72 , Venezuela , 311 páginas.

WELTENS B . , 1987 , “The attrition of foreign-language skills : a literature review” , en APPLIED LINGUISTICS , Volume 8 , Number 1 , Spring 1987 , Oxford University Press , Londres , pg. 22-38.

WELTENS B . , 1989 , *The attrition of French as a foreign language* , Col. Studies on language acquisition , Foris Publications , Dordrecht (Holland) / Providence - RI (USA), 137 páginas.

WELTENS B . , BOT (DE) K . , VAN ELS T . J . M . (Eds.) , 1986 , *Language attrition in progress* , Col. Studies on language acquisition nº 2 , Foris Publications , Dordrecht (Holland) / Providence - RI (USA) , 224 páginas.

WELTENS B . , COHEN A . D . , 1989 , “Language attrition research : an introduction” , en STUDIES IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION , Volume 11 , Number 2 , June 1989 , Special issue : Language attrition , Indiana University Linguistics Club / Cambridge University Press , Bloomington / Cambridge - New York, pg. 127-133.

WELTENS B . , VAN ELS T . J . M . , SCHILS E . , 1989 , “The long-term retention of French by Dutch students” , en STUDIES IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION , Volume 11 , Number 2 , June 1989 , Special issue : Language attrition, Indiana University Linguistics Club / Cambridge University Press , Bloomington / Cambridge - New York , pg. 205-216.

WODE H . , 1983 , *Papers on language acquisition , language learning and language teaching* , Ed. Julius Gross , Col. Studies in descriptive linguistics , Volume 11 , Heidelberg (Germany) , 223 páginas.

WONG FILLMORE L . , 1991 , “When learning a second language means losing the first”, en EARLY CHILDHOOD RESEARCH QUARTERLY , Volume 6 , Number 3 , September 1991 , Special issue : Educating linguistically and culturally diverse preschoolers , Ablex Publishing Corporation , Norwood - NJ (USA) , pg. 323-346.

YAĞMUR K . , 1997 , *First language attrition among Turkish speakers in Sydney* , Tilburg University Press , Col. Studies in multilingualism nº 7 , Tilburg (Netherlands) , 145 páginas.

YOUNG - SCHOLTEN M . , 1993 , *The acquisition of prosodic structure in a second language* , Ed. Max Niemeyer , Col. Linguistische Arbeiten , Número 304 , Tubinga (Germany) , 204 páginas.

ZAVIALOFF N . (Dir.) , JAFFARD R . , BRENOT P . , 1989 , *La mémoire* , L'Harmattan , Col. Conversciences , Tomo 1 , París , 223 páginas.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

ABDALLAH - PRETCEILLE M . , PORCHER L . , 1996 , 2ª ed. 2001 , *Education et communication interculturelle* , Presses Universitaires de France , Col. Éducation et formation / L'éducateur , París , 192 páginas.

AMOSSY R . , HERSCHBERG PIERROT A . , 1997 , *Stéréotypes et clichés* , Nathan Université , Col. 128 Lettres et sciences sociales , París , 128 páginas.

ANULA REBOLLO A . , 1998 , *El abecé de la psicolingüística* , Arco Libros , Col. Cuadernos de lengua española , Madrid , 94 páginas.

BÁEZ DE AGUILAR GONZÁLEZ F . , 1997 , *El conflicto lingüístico de los emigrantes castellanohablantes en Barcelona* , Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Málaga , Málaga , 229 páginas.

BEAUD M . , 1ª ed. 1985 , nueva ed. 2006 , *L'art de la thèse* , La Découverte , Col. Guides grands repères , París , 202 páginas.

BELCHER D . , CONNOR U . (Eds.) , 2001 , *Reflections on multiliterate lives* , Multilingual Matters Ltd. , Col. Bilingual education and bilingualism , Número 26 , Clevedon (England) , 211 páginas.

BENMAYOR R . , SKOTNES A . (Eds.) , 1994 , *International yearbook of oral history and life stories : migration and identity* , Volume 3 , Oxford University Press , Oxford - New York , 223 páginas.

BENVENISTE E . , 1966 , reed. 1975 , *Problèmes de linguistique générale I* , Ed. Gallimard nrf , Col. Bibliothèque des sciences humaines , París , 356 páginas.

BERNSTEIN B . , 1962 , “Linguistic codes , hesitation phenomena and intelligence” , en LANGUAGE AND SPEECH , Volume 5 , Part 1 , January-March 1962 , Ed. Robert Draper Ltd. , Teddington - Middlesex (England) , pg. 31- 46.

BLANKENSHIP J . , KAY C . , 1964 , “Hesitation phenomena in English speech : a study in distribution” , en WORD (JOURNAL OF THE LINGUISTIC CIRCLE OF NEW YORK) , Volume 20 , Number 3 , December 1964 , Ed. Robert Austerlitz / André Martinet , New York , pg. 360-372.

BOOMER D . S . , 1965 , “Hesitation and grammatical encoding” , en LANGUAGE AND SPEECH , Volume 8 , Part 3 , July-September 1965 , Ed. Robert Draper Ltd. , Teddington - Middlesex (England) , pg. 148-158.

BOOMER D . S . , DITTMANN A . T . , 1962 , “Hesitation pauses and juncture pauses in speech” , en LANGUAGE AND SPEECH , Volume 5 , Part 4 , October-December 1962 , Ed. Robert Draper Ltd. , Teddington - Middlesex (England) , pg. 215-220.

CABALEIRO GOÁS M . , MORALES ASÍN F . (Ponentes) , 1967 (Depósito legal : 1969) , *Problemas psíquicos de la emigración* , Seminario de higiene mental organizado por el P.A.N.A.P. - Orense , Publicaciones del Patronato Nacional de Asistencia Psiquiátrica , Serie Monografías , Madrid , 124 páginas.

CALBRIS G . , 1990 , *The semiotics of French gestures* , Indiana University Press , Bloomington (USA) , 236 páginas.

CARRIÓN LÓPEZ S . A . , 2001 , *Programación Neuro-Lingüística : curso de practitioner* , Manual de formación en las técnicas de PNL del Instituto Español de Programación Neuro-Lingüística , Ed. Obelisco , Col. Obelisco autoayuda , Barcelona , 454 páginas.

CHAPELLE G . (Dir.) , 2004 , *Le Moi : du normal au pathologique* , Distr . Presses Universitaires de France , Ed. Sciences Humaines , Auxerre , 377 páginas.

DELAMOTTE - LEGRAND R . , 1995 , “Cet arbre qui cache la forêt” , en EDUCATIONS , nº 6 , Diciembre 1995 , Ed. Emergences , Villeneuve d’Ascq , pg. 32-35.

DELAMOTTE - LEGRAND R . (Dir.) , 2004 , *Les médiations langagières* , Volumen 2 (*Des discours aux acteurs sociaux*) , Actes du colloque international - La médiation : marquages en langue et en discours , Publications de l’Université de Rouen nº 356 , Condé-sur-Noireau (Francia) , 421 páginas.

DELAMOTTE - LEGRAND R . , FRANÇOIS F . , PORCHER L . , 1997 , *Langage éthique éducation , perspectives croisées* , Publications de l’Université de Rouen nº 231 - Avec le concours du Conseil Général de la Seine-Maritime , Luneray (Seine-Maritime) , 182 páginas.

DÍAZ - CORRALEJO J . , 1995 , “Reflexiones sobre el interculturalismo en la enseñanza de las lenguas” , en *Actas de las jornadas sobre la enseñanza del español para inmigrantes y refugiados* , en DIDÁCTICA (Lengua y Literatura) , Número 7 , Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura , Facultad de Educación , Servicio de Publicaciones de la UCM , Madrid , pg. 321-331.

DÍAZ - CORRALEJO J . , RUSSELL E . , 2001 , *Pédagogie différenciée en classe de FLE* , Longman - Pearson Educación , Col. Méthodologie actuelle , Madrid , 160 páginas.

DORTIER J . F . (Dir.) , 2001 , *Le langage : nature , histoire et usage* , Distr . Presses Universitaires de France , Eds. Sciences Humaines , Auxerre , 334 páginas.

DORTIER J . F . (Dir.) , 2010 , *Le langage : introduction aux sciences du langage* (nueva ed. reestructurada y actualizada de *Le langage : nature , histoire et usage* , 2001), Distr. Seuil - Volumen , Eds. Sciences Humaines , Col. La petite bibliothèque de sciences humaines (PBSH) , Auxerre , 253 páginas.

FREUD S . , 1973 (y numerosas reed.) , *Introducción al psicoanálisis* , Alianza Editorial , Col. El libro de bolsillo , Sección Humanidades , Número 82 , Madrid , 486 páginas.

FRIGESSI D . , 1993 , “Psychopathologie de l’immigration” , en LIBER (Revue européenne des livres) - Suplemento al número 99 de ACTES DE LA RECHERCHE

EN SCIENCES SOCIALES - , Número 15 , Septiembre 1993 , Editions de Minuit , París , pg. 8-9.

GARANDERIE (DE LA) A . , 1996 , 13ª edición , *Pédagogie des moyens d'apprendre: les enseignants face aux profils pédagogiques* , Bayard Éditions , París , 131 páginas.

GARANDERIE (DE LA) A . , 2000 , *Les profils pédagogiques : discerner les aptitudes scolaires* , Bayard Éditions , París , 257 páginas.

GARDNER H . , 1983 , *Frames of mind : the theory of multiple intelligences* , Basic Books - A division of Harper Collins Publishers , New York , 440 páginas , Trad. al español : 1999 , 3ª reimp. , *Estructuras de la mente : la teoría de las inteligencias múltiples* , Fondo de Cultura Económica , Col. Biblioteca de psicología , psiquiatría y psicoanálisis , Colombia , 448 páginas.

GARDNER H . , 1993 , *Multiple intelligences : the theory in practice* , Basic Books - A division of Harper Collins Publishers , New York , 304 páginas , Trad. al español : 1998 , *Inteligencias múltiples : la teoría en la práctica* , Ed. Paidós , Col. Transiciones / Cognición y desarrollo humano , Número 12 , Barcelona , 313 páginas.

GARDNER H . , 1999 , *Intelligence reframed : multiple intelligences for the 21st century* , Basic Books - A member of the Perseus Books Group , New York , 292 páginas , Trad. al español : 2001 , *La inteligencia reformulada : las inteligencias múltiples en el siglo XXI* , Ed. Paidós , Col. Transiciones / Cognición y desarrollo humano , Número 29 , Barcelona , 270 páginas.

GOLDMAN - EISLER F . , 1961 , “A comparative study of two hesitation phenomena” , en LANGUAGE AND SPEECH , Volume 4 , Part 1 , January-March 1961 , Ed. Robert Draper Ltd. , Teddington - Middlesex (England) , pg. 18-26.

GOLDMAN - EISLER F . , 1961 , “The distribution of pause durations in speech” , en LANGUAGE AND SPEECH , Volume 4 , Part 4 , October-December 1961 , Ed. Robert Draper Ltd. , Teddington - Middlesex (England) , pg. 232-237.

GOLDMAN - EISLER F . , 1972-1973 , “La mesure des pauses : un outil pour l'étude des processus cognitifs dans la production verbale” , en BULLETIN DE PSYCHOLOGIE , numéro XXVI - 304 , Université de Paris , París , pg. 383-390.

GUILLÉN DÍAZ C . , CASTRO PRIETO P . , 1998 , *Manual de autoformación para una didáctica de la lengua-cultura extranjera* , Editorial La Muralla , Col. Aula abierta , Madrid , 191 páginas.

HARDING - ESCH E . , RILEY P . , 1986 , reed. 2003 , *The bilingual family : a handbook for parents* , Cambridge University Press , Cambridge (UK) , 155 páginas y reed. 190 páginas. Trad. al español : 1998 , reed. 2003 , *La familia bilingüe : guía para padres* , Cambridge University Press , Col. Lingüística , Madrid , 190 páginas y reed. 208 páginas.

HAWKINS P . R . , 1971 , “The syntactic location of hesitation pauses” , en LANGUAGE AND SPEECH , Volume 14 , Part 3 , July-September 1971 , Ed. Robert Draper Ltd. , Teddington - Middlesex , England , pg. 277-288.

HELLER - ROAZEN D . , 2005 , *Echolalias : on the forgetting of language* , Zone Books , New York , 287 páginas.

HOLEC H . , 1988 , “L’acquisition de compétence culturelle. Quoi ? Pourquoi ? Comment ?” , en ETUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE (ÉLA) , Observer et décrire les faits culturels , Nouvelle Série , Numéro 69 , Janvier-mars 1988 , Didier Érudition , París , pg. 101-110.

HOWELL R . W . , VETTER H . J . , 1969 , “Hesitation in the production of speech” , en THE JOURNAL OF GENERAL PSYCHOLOGY , Experimental , physiological and theoretical psychology , Volume 81 , First Half , July 1969 , The Journal Press , Worcester and Provincetown , Massachusetts (USA) , pg. 261-276.

LANDSHEERE (DE) V . , 1992 , *L’éducation et la formation* , Presses Universitaires de France , París , 215 páginas.

LEQUIN L . (Dir.) , VERTHUY M . , 1996 , *Multi-culture , multi-écriture , la voix migrante au féminin en France et au Canada* , L’Harmattan , París , 277 páginas.

LEPINEUX R . , SOLEIHAC N . , ZERAH A . , 2001 , *La programmation neuro-linguistique à l’école* , Nathan pédagogie , Col. Outils pour la classe , París , 192 páginas.

LIPMAN , M . , 1998 , segunda edición , *Pensamiento complejo y educación* , Ediciones de la Torre , Proyecto Didáctico Quirón - Programa Filosofía para Niños , Madrid , 366 páginas.

LÓPEZ YEPES J . , ROS GARCÍA J . , ORERA ORERA L . , FERNÁNDEZ BAJÓN M . T . , PRAT SEDEÑO J . , 2005 , *Las tesis doctorales : producción , evaluación y defensa* , Ed. Fragua , Col. Fragua comunicación , nº 17 , Madrid , 167 páginas.

LURIA A . R . , 1984 , Tercera edición , *Lenguaje y comportamiento* , Ed. Fundamentos , Col. Ciencia , Serie Psicología , Madrid , 173 páginas.

LURIA A . R . , BRAIN R . , BRANCH C . , BOOMER D . S . , BROWN R . , KOLERS P . A . , LENNENBERG E . H . , McNEILL D . , MALDELBROT B . , MILLER G . A . , MILNER B . , RAMUSSEN T . , SHANNON C . E . , TREISMAN A . M . , 1982 , Segunda edición , *Lenguaje y psiquiatría* , Ed. Fundamentos , Col. Ciencia , Serie Psicología , nº 31 , Madrid , 399 páginas.

MACLAY H . , OSGOOD C . E . , 1959 , “Hesitation phenomena in spontaneous English speech” , en WORD (JOURNAL OF THE LINGUISTIC CIRCLE OF NEW YORK) , Volume 15 , International Linguistic Association / The Linguistic Circle of New York , New York , pg. 19-44.

MARTÍNEZ CELDRÁN E . (Dir.) , 1998 , *Lingüística : teoría y aplicaciones* , Masson, Col. Biblioteca de logopedia , Barcelona , 244 páginas.

MAYOR J . , PINILLOS J . L . , (Coord. MARTÍN SERRANO M . , SIGUAN SOLER M .) , 1991 , *Tratado de psicología general , Volumen nº 6 : Comunicación y lenguaje* , Ed. Alhambra , Col. Alhambra universidad , Madrid , 846 páginas.

MEIRIEU P . , 1995 , *La pédagogie entre le dire et le faire : le courage des commencements* , ESF Éditeur , Col. Pédagogies , París , 281 páginas.

MOREAU M . L . , RICHELLE M . , 1981 , *L'acquisition du langage* , Ed. Pierre Mardaga , Col. Psychologie et sciences humaines , Número 108 , Bruselas , 261 páginas.

MORIN F . , 1982 , “Anthropological praxis and life history” , en INTERNATIONAL JOURNAL OF ORAL HISTORY , Volume 3 , Number 1 , February 1982 , Meckler Publishing , Westport - CT (USA) , pg. 5-30.

OUSTINOFF M . , 2001 , *Bilinguisme d'écriture et auto-traduction* , Julien Green , Samuel Beckett , Vladimir Nabokov , L'Harmattan , Col. Critiques littéraires , París , 294 páginas.

PORCHER L . , 1995 , *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline* , Hachette Education , Col. Ressources formation , París , 105 páginas.

PRIETO SÁNCHEZ M . D . , FERRÁNDIZ GARCÍA C . , 2001 , *Inteligencias múltiples y curriculum escolar* , Ediciones Aljibe , Col. Temas de psicología , Archidona (Málaga) , 120 páginas.

PUGIBET V . , 2001 , “La formation des enseignants de langue en IUFM : pour une compétence culturelle” , en ETUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE (ÉLA) , Revue de didactologie des langues-cultures , De la méthodologie à la didactologie - Hommage à Robert Galisson , Numéro 123-124 , Juillet-décembre 2001 , Didier Érudition , París , pg. 357-364.

QUIVY R . , VAN CAMPENHOUDT L . , 1995 , *Manuel de recherche en sciences sociales* , Dunod , París , 287 páginas.

ROUYEYRAN J . C . , 1999 , nueva ed. 2001 , *Le guide de la thèse. Le guide du mémoire : du projet à la soutenance* , Maisonneuve et Larose , París , 249 páginas.

SIERRA BRAVO R . , 2002 , Quinta edición , 2ª reimp. , *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica* , Ed. Paraninfo , Madrid , 497 páginas.

TRESCASES P . , 1985 , “Réflexions sur le concept de compétence culturelle en didactique” , en ETUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE (ÉLA) , Didactologies et Idéologies , Nouvelle Série , Numéro 60 , Octobre-décembre 1985 , Didier Érudition , París , pg. 49-69.

ANEXOS

TABLAS SINÓPTICAS

CUADRO DE PREGUNTAS DURANTE LAS ENTREVISTAS

CONVENCIONES DE TRASCRIPCIÓN

TRASCRIPCIÓN DEL CORPUS

TABLAS

TABLA SINÓPTICA N° 1 : PERFIL DE LOS ENTREVISTADOS

Entrevista	Nombre	Sexo	Edad	Años Francia	Años España (*)	Región de origen	Nivel de estudios	Profesión en España	Hijos
N° 1	Evelyne	M	57	25	32	Alta Normandía (El Havre)	Bachiller y secretariado	No (da clases particulares)	Sí
N° 2	Marie-Alex	M	64	30	34	París - Isla-de-Francia (Versalles)	Nivel Bachiller	No	Sí
N° 3	Éliane	M	54	27	27	París	Nivel Bachiller y formación artística	Artista (pintora y escultora)	Sí
N° 4	Chantal	M	65	30	35	Ródano - Alpes (Lyon) y Languedoc - Rosellón	Bachiller y Selectividad - 1° curso Universidad	No	Sí
N° 5	Véronique	M	49	25	24	Norte - Paso de Calais	Bachiller	No	Sí
N° 6	Patrick	V	61	41 ⁽¹⁾	20 ⁽²⁾	París - Isla-de-Francia	Bachiller y título en comercio internacional	Jubilado (antiguo jefe de empresa)	Sí
N° 7	Véronique C.	M	37	22 ⁽³⁾	15	Argelia ('Pied-Noir')	Bachiller y Selectividad - 3° curso Universidad	Profesora de francés	Sí
N° 8	Danièle	M	54	18	36 ⁽⁴⁾	Ródano - Alpes (Loira - Saint Étienne)	Bachiller	Profesora de inglés (colegio)	Sí
N° 9	Denis	V	45	34	11	Pirineos Atlánticos (Pau)	Bachiller y Selectividad - 2° curso Universidad	Profesor de francés	Sí
N° 10	France	M	53	18	35	Alta Normandía (Rouen) ⁽⁵⁾	Nivel Bachiller	No	Sí
N° 11	Monique	M	46	21	25	Bretaña Sur (Morbihan)	Bachiller	Secretaria	No

* Años de residencia en España o en otro país fuera de Francia, en algunos casos.

(1) y (2) : - Patrick estuvo viviendo en Francia hasta los 28 años. Luego, se fue a Inglaterra de 1963 a 1968 (5 años). En 1968, volvió a Francia hasta 1981 (13 años). Luego, se fue otra vez a vivir a Inglaterra y finalmente a España, donde todavía residía en 1996 (15 años), año de la entrevista. En total son: 28 + 13 años en Francia = 41 años, más los años en Inglaterra y en España = 20 años.

(3) : - Véronique C. nació y vivió en Argelia hasta 1976 (17 años). Luego, su familia volvió a Francia y estuvo viviendo en Alta Normandía (cerca de Caen) durante 4 años; a continuación estuvo 1 año en España y compartió el año siguiente entre los dos países, hasta residir definitivamente en España desde 1982.

(4) : - Danièle dejó Francia con 18 años y se fue a vivir a Inglaterra durante 5 años, luego vino a España en cuyo país seguía viviendo en el momento de la entrevista, desde hacía 31 años.

(5) : - France nació en Rouen (Alta Normandía), pero estuvo viviendo algunos años en Clermont-Ferrand (3 años) y en Marruecos (Casablanca).

TABLA SINÓPTICA Nº 2 : PREGUNTAS GENERALES

ENTREVISTA	Contactos con Francia	Lee en francés	Volvería a Francia para vivir (1)	Suele volver de vacaciones a Francia una vez al año (2)
Nº 1	Sí (familia y amigos)	Sí	Sí	No (por imposibilidad)
Nº 2	Sí (familia)	Sin precisar	Sí	No
Nº 3	Sí (hija en Francia y amigos)	Sí	No	Sí
Nº 4	Sí (familia y amigos)	Sí	No	No
Nº 5	Sí (familia)	Sí	Sí	Sí
Nº 6	Sí (familia)	Sí, mucho	No	Sí, y más de una vez al año
Nº 7	Sí (familia)	Sí, mucho	No, pero le daría igual	Sí
Nº 8	Sí (familia)	Sí, mucho	Sí	Sí
Nº 9	Sí (familia y amigos)	Sí, mucho	No	Sí, y más de una vez al año
Nº 10	Sí (familia)	Sí	No	Sí, y más de una vez al año
Nº 11	Sí (familia y amigos)	Sí, pero prefiere leer en español	No	Sí

(1) : Corresponde a la pregunta: ¿En un caso hipotético, si pudiera usted, volvería a vivir en Francia? (sin considerar su situación familiar)

(2) : Corresponde a la pregunta: ¿Con qué frecuencia vuelve usted a Francia? (frecuencia de referencia: una vez al año)

TABLA N° 3 : ¿PUEDE UNO/A OLVIDAR SU IDIOMA MATERNO?

PERSONA	No	No, pero se contradice durante la entrevista*	Otros sí, ella no (1)	Sí
N° 1	X			
N° 2			X	
N° 3				X
N° 4		X		
N° 5		X		
N° 6				X
N° 7				X
N° 8				X
N° 9			X (2)	
N° 10				X
N° 11				X

* El hecho de contradecirse provoca en este caso un cambio implícito de opinión.

(1) : La persona quiere decir que ‘otras personas sí lo pueden olvidar, pero no es mi caso’, o sea, ‘otros sí, yo no’.

(2) : Y se contradice durante la entrevista.

TABLA N° 4 : ¿USTED OPINA QUE OLVIDA EL IDIOMA FRANCÉS?

PERSONA	Francés oral	Francés escrito	Tiene acento en francés	Se preocupa por el olvido
N° 1	No	No	Sin precisar	No
N° 2	No	No *	No	No
N° 3	Sí	Sí	Sin precisar	No
N° 4	Sí, un poco	Sí, un poco	Sin precisar	Sí, mucho
N° 5	Sí, un poco	Sí, y más que el francés oral	No	No
N° 6	Sí	No *	Sin precisar	No
N° 7	Sí	No	No sabe	Sí
N° 8	Sí	Sí	Sí	No
N° 9	Sí	No	No sabe	No
N° 10	Sí	No	No	Sí
N° 11	Sí	Sí	Sí	No / Sí, un poco (1)

*: La persona entrevistada considera que ya cometía faltas de ortografía antes de irse de Francia.

(1) : No, hasta hace dos años (desde entonces tiene novio francés).

TABLA Nº 5 : PREGUNTAS ESPECÍFICAS

PERSONA	Opina que uno/a puede olvidar su idioma materno *	Se identifica con España	Todavía se siente más francesa	Número de incorrecciones por cuarto de hora **
Nº 1	No	-	Sí	4
Nº 2	Otros sí, ella no	-	Sí	4
Nº 3	Sí	Sí	-	10
Nº 4	No, pero se contradice	Sí	-	11
Nº 5	No, pero se contradice	-	Sí	6
Nº 6	Sí	No ⁽¹⁾	No ⁽¹⁾	2
Nº 7	Sí	-	Sí	1
Nº 8	Sí	Sí ⁽²⁾	Sí ⁽²⁾	5
Nº 9	Otros sí, ella no y se contradice	No ⁽³⁾	No ⁽³⁾	1
Nº 10	Sí	Sí ⁽⁴⁾	Sí ⁽⁴⁾	10
Nº 11	Sí	Sí	-	19

* Véase la tabla número 3.

** Se trata del número de incorrecciones cometidas durante el primer cuarto de hora de la entrevista.

(1) : Se siente europeo.

(2) : Los dos a la vez.

(3) : Se siente 'ciudadano del mundo'.

(4) : Los dos a la vez.

TABLA SINÓPTICA N° 6 : RESULTADOS DEL ANÁLISIS DEL IDIOMA HABLADO EN EL CORPUS

ANÁLISIS LINGÜÍSTICO DE LOS INDICADORES DE LENGUAJE DEL CORPUS	
Áreas lingüísticas	Variaciones y modificaciones consideradas como señales de atrición
Sistema léxico	<ul style="list-style-type: none"> - Frecuentes calcos de carácter inconsciente en todos los entrevistados, aunque con diferencias entre las personas en su frecuencia de aparición. - Préstamos léxicos directos, en su mayoría sin asimilación fonética, en una entrevistada. - Presencia de creaciones léxicas originales y específicas no identificadas como interferencias entre los dos idiomas.
Sistema morfosintáctico	<ul style="list-style-type: none"> - Numerosas transferencias y préstamos morfosintácticos de tipo inconsciente y que no corren paralelo a la presencia de transferencias léxicas, con notables diferencias entre los entrevistados en su frecuencia de aparición. - Con diferencias dentro del público estudiado, observación de cierta adaptación y reorganización de la morfosintaxis francesa bajo la influencia de la española, en particular en el uso de las modalidades verbales, las preposiciones, los pronombres complementos de objeto directo e indirecto, los pronombres complementos 'en' y 'y', los pronombres relativos y el orden de colocación de los adverbios y adjetivos. - Presencia de creaciones morfosintácticas originales y específicas no identificadas como interferencias o traducciones literales entre las dos lenguas.
Sistema fonológico	<ul style="list-style-type: none"> - Acentuación parcialmente modificada en varios entrevistados, presentando ocasionalmente rasgos fónicos de la L2 y conservando con más frecuencia los rasgos de la L1. - Presencia de variaciones fónicas involuntarias y siempre parciales en la pronunciación de ciertos fonemas en una entrevistada, en especial el fonema consonántico [z] pronunciado [s] y el sonido [eks] sustituido por el sonido [es]. - Entonación modificada en una entrevistada con transferencias fónicas identificadas. En la misma línea, presencia de pausas llenas presentando una modificación fónica parcial en otra entrevistada.

ANÁLISIS PSICOLINGÜÍSTICO DE LOS COMPORTAMIENTOS COMPENSATORIOS DE COMUNICACIÓN ENCONTRADOS EN EL CORPUS	
Tipos de recursos	Especificación de los comportamientos compensatorios interpretados como indicadores de atrición
Cambios de lengua involuntarios en una situación de comunicación monolingüe	<p>Se distinguen tres casos de alternancia de lenguas en los entrevistados, con los siguientes motivos y características:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La persona, al no encontrar la palabra o expresión adecuada en francés, recurre a la alternancia señalizándola con un balizado específico. - Autocorrección del entrevistado al identificar el inicio de una alternancia en sus enunciados monolingües. - Uso inconsciente de interjecciones, palabras de apoyo al discurso, conectores y muletillas del discurso en español, mezclados en la producción discursiva en lengua francesa (es decir, uso involuntario de una alternancia unitaria de tipo inserto).
Comportamientos cooperativos y posibles simplificaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Varios entrevistados formulan recursos de cooperación con preguntas de tipo directo. - Número elevado de pausas vacías en la producción discursiva de los entrevistados, sin que se pueda identificar con claridad el sentido de estos marcadores de vacilación. - Uso del recurso de reducción llamado de la 'respuesta mínima', como estrategia de evasión, por uno de los entrevistados.

**CUADRO DE PREGUNTAS DURANTE LAS
ENTREVISTAS**

PRINCIPALES PREGUNTAS FORMULADAS DURANTE LAS ENTREVISTAS

Nota:

Cabe señalar que prevaleció cierta flexibilidad durante las entrevistas. De hecho, según los entrevistados, las preguntas no siempre se formularon respetando el mismo orden. Incluso, a veces y dependiendo del contexto, no se formularon algunas preguntas o se cambiaron por otras parecidas, según nos pareció más conveniente durante cada entrevista. Por otra parte, las preguntas que figuran a continuación siempre tratan de usted a su interlocutor, como es norma corriente y admitida en Francia. No obstante, al ser la norma actual más flexible en español - se tutea con más facilidad en España en un contexto informal, incluso entre desconocidos o casi desconocidos -, cabe añadir que dicho trato habitual en francés no siempre se ha respetado durante las entrevistas realizadas. Fue la persona entrevistada la que, en todo caso, decidió hablarnos de usted o de tú, según sus preferencias.

PREGUNTAS GENERALES

- Quel(le) est votre âge / profession / situation familiale / niveau d'études?
(¿Cuántos años tiene usted? / ¿A qué se dedica? / ¿Cuál es su situación familiar? / ¿Qué nivel de estudios tiene?)
- De quelle région de France êtes-vous?
(¿De qué parte de Francia es usted?)
- Depuis combien de temps habitez-vous en Espagne?
(¿Cuántos años lleva en España?)
- Pourquoi êtes-vous venu(e) en Espagne? (Motifs de l'installation dans le pays / Pourquoi la personne interviewée a-t-elle quitté la France?)
(¿Por qué vino usted a España? - Motivos de instalación en el país / ¿Por qué la persona entrevistada se fue de Francia?)
- Avez-vous des enfants? (Parler de sa famille: mari / femme / enfants)
(¿Tiene usted hijos? - Hablar de su familia: marido / mujer / hijos)
- En arrivant en Espagne, parliez-vous déjà espagnol?
Si oui: Quel était votre niveau en espagnol?
Si non: Comment avez-vous appris l'espagnol?
(Al llegar a España, ¿ya hablaba español?
Respuesta afirmativa: ¿Qué nivel tenía en español?
Respuesta negativa: ¿Cómo aprendió el español?)
- Quel est votre niveau actuel en espagnol? (oral et écrit)
(¿Cuál es su nivel actual en español? - oral y escrito)

- Parlez-vous d'autres langues que le français et l'espagnol?
(*¿Habla otros idiomas aparte del francés y del español?*)
- Considérez-vous que vous avez de l'accent lorsque vous parlez espagnol?
Si oui: Aimeriez-vous parler sans accent? Avez-vous cherché à ne pas en avoir?
(*¿Opina que tiene acento al hablar en español?*)
Si contesta que sí: ¿A usted le gustaría hablar sin acento? ¿Intentó no tener acento?
- Comment vous considérez-vous? français / espagnol / autre réponse (à expliquer)
(*¿Cómo se considera usted? - francés / español / otra respuesta que comentar*)
- Comment vous considèrent les français / les espagnols?
(*¿Cómo le consideran a usted los franceses / los españoles?*)
- Avez-vous des amis français ici?
(*¿Tiene amigos franceses aquí?*)
- Avez-vous encore de la famille / des amis en France?
(*¿Sigue teniendo familia o amigos en Francia?*)
- Retournez-vous souvent en France? (Indiquer la fréquence des retours)
(*¿Vuelve a menudo a Francia? - Indicar con qué frecuencia ocurren estas vueltas*)
- Avez-vous gardé beaucoup de contacts avec votre pays (d'origine)?
(*¿Sigue teniendo muchos contactos con su país de origen?*)
- Vous paraît-il important de rester en contact avec la France?
(*¿Opina usted que es importante seguir en contacto con Francia?*)
- Suivez-vous l'actualité française?
(*¿Sigue los temas de actualidad en Francia?*)
- Que représente la France / l'Espagne pour vous?
(*¿Qué representa Francia / España para usted?*)
- Si vous le pouviez, voudriez-vous retourner habiter en France? (dans l'absolu, sans tenir compte de la situation familiale)
(*Si pudiese usted, ¿le gustaría volver a Francia para vivir? - en un caso hipotético, sin considerar su situación familiar*)

PREGUNTAS ESPECÍFICAS

- Avez-vous souvent l'occasion de parler français?
Dans quel contexte et avec qui?
(*¿Tiene frecuentemente la oportunidad de hablar en francés?*
¿En qué contexto y con quién?)
- Cherchez-vous à avoir des contacts avec des français pour pouvoir parler français?
(*¿Intenta tener contactos con franceses para poder hablar en francés?*)
- Quelle est votre attitude par rapport au français? Comment parlez-vous français?
Cherchez-vous vos mots quand vous parlez?
Du point de vue de l'oral, votre attitude est-elle la même quand vous parlez avec des français seulement francophones ou avec des français hispanophones?
(*¿Cuál es su actitud respecto al idioma francés? ¿Cómo habla usted francés?*
¿Busca las palabras al hablar?
Desde un punto de vista oral, ¿opina que su actitud es la misma al hablar con franceses únicamente francófonos o con franceses también hispanohablantes?)
- Dans quelle langue pensez-vous / rêvez-vous?
(*¿En qué idioma suele pensar / soñar?*)
- Pensez-vous qu'un français qui habite depuis longtemps à l'étranger peut oublier son français? (dans une situation où, par exemple, il n'a pas l'occasion de parler français)
(*¿Opina usted que un francés que lleva muchos años fuera de Francia puede olvidar el idioma francés? - En una situación en la que, por ejemplo, no tiene la oportunidad de hablar francés*)
- Vous sentez-vous dans ce cas?
Si oui:
Comment cela se manifeste-t-il à l'oral / à l'écrit?
Avez-vous peur d'oublier votre français? (attitude de la personne)
Est-ce que vous pensez qu'aujourd'hui vous parlez bien français / vous écrivez bien en français?
(*¿Se encuentra en semejante caso?*
Si contesta que sí:
¿Cómo se manifiesta a nivel oral / a nivel escrito?
¿Teme olvidar el francés? - Se refiere a la actitud de la persona
¿Opina que habla bien francés actualmente? / ¿Escribe con corrección en francés?)
- Est-ce que vous pensez avoir un accent particulier en français?
Vous l'a t-on déjà fait remarquer?
(*¿Tiene usted algún acento particular en francés?*
¿Alguien se lo ha hecho notar con anterioridad?)
- Vous a t-on déjà dit des choses du type: “ça ne se dit pas comme cela”, “ce n'est pas correct”, “pardon, vous (tu) pouvez (peux) répéter?”, etc.?
(*¿Alguien ya le ha dicho cosas por el estilo: “esto no se dice así”, “no es correcto”, “¿Te / le importaría repetir?”, etc.?*)

CONVENCIONES DE TRASCRIPTIÓN

<p style="text-align: center;">CONVENCIONES DE TRASCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS</p> <p style="text-align: center;">REALIZADAS</p>
--

70 C:	Turnos de palabra con la inicial del nombre de la persona que está
71 E:	hablando
/, // , ///	Pausas
=	No hay pausa entre el final de una frase y la siguiente, se juntan dos frases sin intervalo de tiempo
t_a	Falta de unión obligatoria entre dos palabras ("liaison obligatoire non réalisée")
p~i	Unión de uso anormal entre dos palabras ("liaison incorrecte")
: , ::	Se alarga la sílaba
MAY	Acento de intensidad o insistencia
<u>ah non!</u>	Entonación española hablando en francés
E	"eh" de indecisión o reflexión
↑	Sube claramente la entonación
↓	Baja claramente la entonación
()	Sílaba o parte sin pronunciar, por ejemplo: "(bon)jour"
'	Unidad sin pronunciar, por ejemplo: "p'tit"
“j’chais pas”	Representación fonético-ortográfica
R	Erre fuerte ("r roulé")
?	Pregunta
!	Exclamación
Letra más pequeña	Baja el nivel sonoro
*	Pequeño ruido hecho con la boca
(h)	Respiración audible
<risa>	Comportamiento del interlocutor o comentario del transcriptor
---	Interrupción
[Principio de una imbricación en los turnos de palabra
]	Final de una imbricación en los turnos de palabra
XXX	Transcripción imposible
<i>Cursiva</i>	Secuencia en español u otro idioma (no en francés)
Negrita	Secuencia particularmente interesante (por ejemplo, posible incorrección en francés)
.....	Línea continua de separación entre dos temas de conversación

TRASCRIPCIÓN DEL CORPUS

- Entrevista número 1
- Entrevista número 2
- Entrevista número 3
- Entrevista número 4
- Entrevista número 5
- Entrevista número 6
- Entrevista número 7
- Entrevista número 8
- Entrevista número 9
- Entrevista número 10
- Entrevista número 11

ENTREVISTA N° 1 : EVELYNE

- **Fecha:** 19 de enero de 1996
- **Tiempo de grabación:** 45 minutos
- **Lugar:** En casa de Evelyne, en Málaga
- **Personas presentes:** Sólo la entrevistada
- **Interlocutores:**
 - C : Catherine Gaibrois Chevrier
 - E : Evelyne

- 1 C: alors j'voulais vous demander de quelle région de france êtes-vous ?
- 2 E: je suis norMANDE <risa> je suis du havRe / hu / hum hum
- 3 C: et vous avez toujours habité dans cette région ?
- 4 E: j'ai TOUjours **habidé** je suis née au hav(r)e j'ai // me suis mariée au havre <risa> / mes deux aînés sont nés au havre aussi et: / nous sommes venus après pour cause de santé de mon mari / nous avions l'intention d'rester là-bas mais // ça n'a pas pu s'faire / bien alors nous nous sommes rev(e)nus à madrid / lui est de madrid nous avons habité madrid pendant six ans / et après nous sommes descendus sur malaga ↓ parce que mon fils ne supportait pas madrid <risa>
- 5 C: [XX]
- 6 E: [c'est très compli]=pour raisons d'santé aussi / (h) oui tous nos déplacements MALheureus(e)ment c'est / à cause des raisons d'santé
-
- 7 C: mais votre mari est espagnol ?
- 8 E: mais mon mari est espagnol / mon mari est de madrid il est madrilène
- 9 C: et vous l'avez rencontré en france ?
- 10 E: je NON je l'ai rencontré en espagne je faisais un STAGE <risa> / dans une maison française / pour=chez pechiney pour entrer chez pechiney / et là je l'ai connu sur la fin d'mon séjour / et puis ben ma foi e / je n'suis pas rentrée chez pechiney <carcajada> un an après nous nous sommes mariés=lui voulait aller travailler en france donc / e: // on avait commencé à faire toutes les démarches et tout puis ça commençait à bien marcher à bien aller * et puis pan il est tombé malade / alors il a eu un peu peur du climat il pensait que le climat devait être trop dur pour lui peut-être quoi que quand on connaît madrid <risa> on se oh
- 11 C: [il fait froid à madrid]
- 12 E: [oh là là là là] / oh oui moi j'ai / je n'ai jamais eu aussi froid qu'à madrid / c'est exact hum
- 13 C: moi j'y ai habité un an aussi
- 14 E: oui oh c'est terrible / alors **nous habitions barajas pendant six ans** et sur le haut sur un plateau **pff**: / faisait très très très froid <carcajada> les hivers étaient durs et les étés étaient chauds <risa>
- 15 C: XX
- 16 E: très chauds TROP chauds <risa> parce qu'on pouvait Difficilement s'rafraîchir hu hum / hum

(interrupción)

- 17 C: et depuis combien de temps habitez-vous en espagne ?
18 E: alors /// be ça va faire / trente deux ans bientôt / bientôt trente deux ans
- 19 C: ben j'suis obligée de vous demander votre âge <risa> sans indiscretion
20 E: oui oh boh
21 C: sans indiscretion
22 E: y a aucune indiscretion j'ai cinquante sept ans <risa> cinquante sept ans
23 C: donc ça fait vingt cinq ans en france et / trente deux en espagne
24 E: voilà c'est ça / eh oui
- 25 C: ok et / quelle est votre e / nationalité actuelle ?
26 E: **je suis sous la double nationalité** c'(es)t-à-dire qu'en espagne je suis espagnole et en france je suis française
27 C: vous avez les deux
28 E: j'ai ma carte d'identité / oui oui oui oui et mes enfants aussi hein / et MÊME je crois qu'mon petit-fils peut l'avoir par sa mère / qui est française / donc ça c'est une très bonne chose
29 C: c'est formidable pasque moi on m'a dit e / que j'pouvais pas l'avoir
30 E: mais SI: !
31 C: non e XXX
32 E: ah: ! / ou alors parce que vous êtes célibataire ?
33 C: oui ! / oui !
34 E: vous êtes célibataire moi je suis mariée donc e / quand je m'suis mariée je m'suis mariée en france / et on m'a demandé voulez-vous garder votre nationalité et j'ai dit oui ! / hein alors sur le livret d'famille e on il y a une e / un un mot qui dit e elle / elle garde sa nationalité française / hein / (h) alors je suis enregistrée au consulat bien sûr j'ai une carte consulaire et j'ai ma carte d'identité française / donc je peux voter <risa>
35 C: vous pouvez voter en espagne alors
36 E: je peux voter en espagne et en france <risa>
37 C: pas moi
38 E: <risa> faut trouver un espagnol ! <carcajada>
39 C: c'est ça oui !
40 E: voilà <risa> c'est la solution ! <risa>
41 C: je n'sais pas si c'est vraiment valable aujourd'hui / je n'sais pas j'demanderais j'ai une amie à l'alliance qui est française et qui est mariée avec un espagnol je n'sais pas si elle a droit / aujourd'hui
42 E: peut être je n'sais pas
43 C: je n'sais pas mais e
44 E: ça dépend si elle s'est mariée ici ou
45 C: [oui elle s'est mariée ici]
46 E: [en espagne] est-c(e) que c'est différent / parc(e) que j'ai e une une des amies dont je vous parlais véronique et: c'est la même chose elle s'est mariée en france et elle a la double nationalité aussi et ses enfants aussi hein / oui //
- 47 C: ah en fait d'enfants vous avez des enfants
48 E: j'ai trois enfants oui / l'aîné a bientôt trente deux ans il s'appelle juan carlos / il est technicien de son / * j'ai ma fille qui s'appelle béatrice / ces deux-là sont nés en france elle a vingt neuf ans / elle: prépare un concours pour être juge / en

c'moment / elle est mariée elle a un petit garçon de cinq ans / qui est adorable
<risa> entre parenthèses [<risa>]

49 C: [mamie]

50 E: alors je suis mamie / <risa> oui et j'ai mon dernier fils qui a dix neuf ans qui
prépare son bachot e son bac

51 C: et:

52 E: donc XXX

.....
53 C: et ils parlent français ?

54 E: alors / ça c'est une grosse question <risa> parc(e) que c'est TRÈS très difficile
bien qu'on / ça n'a pas l'air comme ça=mais c'est beaucoup plus difficile qu'on ne
pense / oui parce que c'est toujours la même chose on est pris par le temps / * alors
les enfants vont en classe oui e mon aîné parle très bien [parce que]

55 C: [mais] oui e mais au lycée français ou à l'école en espagne ?

56 E: à l'école espagnole pasque le lycée français est très cher / et moi je et mon mari
on a un salaire normal donc e on pouvait pas non plus les mettre dans des collèges
trop impor=trop élevés et c'est très cher et puis alors il faut les inscrire très très
longtemps à l'avance aussi pasque y a beaucoup de places prises déjà donc e ça
pose un petit peu de problèmes / alors ils sont donc allés en à l'école espagnole
dans des collèges espagnols hum // l'aîné parle français parc(e) qu'il est né là-bas
donc il a quand même la base=qu'il n'a jamais oubliée=c'est très amusant pasque
oh en c'moment bien sûr il fait des erreurs en parlant bien sûr MAIS il parle il
parle et il comprend très bien / ma fille parle un petit peu moins parce qu'elle est /
très timide / alors elle n'ose pas s'lancer et le dernier est en train d'apprendre le
français en c'moment donc e / on peut dire qu'ils se défendent un peu <risa> l'aîné
parle=se défend très bien

.....
57 C: XXX et ils sont allés en vacances en france ?

58 E: [e /]

59 C: [X]

60 E: oui: // i(ls) / i(ls) / ils n'aiment pas y aller tous seuls ils veulent toujours que j'y
aille avec eux bon pour moi ça a posé beaucoup de problèmes pasque c'est pas
toujours facile <risa ligera> / (h) c'est pas toujours facile je n'peux pas y aller tous
les ans / malheureusement malheureusement / mais // e quand ma mère vivait oui
nous y allions deux fois par an mais maintenant évidemment je n'ai plus de
MAISON ↑ et je n'ai plus / de famille / des cousins et e (h) et e / * ce n'est pas
toujours facile pour faire coïncider les vacances / et puis quand on est là-bas moi
c'que j'aime aussi c'est me déplacer **j'ai des amis / j'aime les visiter** v(o)yez
j'chuis si je suis chez de la famille dans d'la famille donc e je dépend un p(e)tit peu
d'eux / alors bien sûr i(ls) sont charmants ils se mettent en quat(re) toujours mais
évidemment e c'est pas pareil je n'peux pas m'imposer // voilà / c'est l problème
donc oui / à c(e) que / **c'que nous parlions avant** il est très difficile de pouvoir
parler français ou une autre langue je l'imagine / pasque j'ai une amie anglaise et
c'est un peu la même chose / avec ses enfants on voit les enfants surtout au
moment des r(e)pas / (h) alors / on leur parle moi j'leur parlais le français il me dit
qu'est c'que tu dis ?! <risa> alors automatiquement nous reparlions espagnol /
alors c'est pour ça c'est=et moi je reGRETTE dans l'fond j'dis j'au j'aurais dû être
plus sévère j'aurais dû m'imposer davantage MAIS ce n'est pas facile ce n'est pas
toujours facile surtout quand mon mari bon pareil / parle français e parc(e) qu'il l'a

- appris là-bas il l'a appris sur place / hein / donc e c'est un français un p(e)tit peu
boiteux * e
- 61 C: ah il l'a appris sur place
- 62 E: <risa> boiteux et hors XX <risa> / voilà /// ça pose toujours un gros problème /
- 63 C: oui je sais j'ai déjà vu des cas pareils
- 64 E: et c'est la même chose c'est très difficile
- 65 C: XXX
- 66 E: voilà c'est très très difficile et ce franchement ce n'est pas un / j'aurais AIMÉ
j'aurais aimé qu'ils parlent français et j'ai essayé toujours bon j'ai commencé
même avec mon petit-fils maintenant / je lui parle français et i(l) m'dit oh ! je
n'comprends PAS ! qu'est c'que tu m'dis ? <risa> il me dit non ! pas en français
en espagnol <risa> mais il a quand même des mots qui lui restent hein / des mots
qui e / dont i(l) s'souvient donc i(l) s'souvient / oui
- 67 C: * / et ah oui ! pourquoi êtes-vous venue en espagne ?
- 68 E: alors la raison est toute e <risa> toute expliquée <risa> nous sommes venus à
cause de la santé d'mon mari nous sommes REvenus en france pour e en e en
espagne pour hum
- 69 C: vous m'avez dit avant que vous l'avez rencontré en espagne
- 70 E: oui donc je l'ai rencontré à madrid ↑ e / hum / hum moi je n'étais pas tellement
décidée à habiter en espagne parce que l'espagne <risa> je pensais toujours que
c'était un pays pour les vacances même en travaillant à madrid je disais non / je
préfère la vie française réellement et: / lui il me disait oui mais e la situation ici est
assez difficile / moi j'voudrais travailler à l'étranger / alors comme son travail **le
lui permettait de pouvoir le faire** / on avait fait des / démarches en france pour
voir si c'était possible / et ça avait l'air d'être possible donc e il est v(e)nu moi je
suis partie et il est v(e)nu m'rejoindre là-bas un jour je l'ai vu débarquer <risa> en
disant oui oui oui moi j viens ici pasque j'voudrais travailler ici et je X
- 71 C: mais il a quelle formation ?
- 72 E: lui il trav=bon ! alors c'est / il il fait plusieurs choses il est TAILleur en / son son
travail il est tailleur / tailleur oui e / vêtements / pour homme et / hum * / il est
aussi **électronique** c'est-à-dire qu'il travaille dans l'aviation / alors en revenant en
espagne il a continué dans l'aviation là-bas il a commencé dans le / tailleur et:
j'avais un cousin d'ailleurs qui était tailleur au havre et qui était tout disposé à
l'aider / c'est pour ça que ça marchait très bien parce qu'il avait de très très bons
clients et tout mais / malheureusement / il est tombé malade donc / ça n'a pas été
possible / (h) et c'est pour ça qu nous sommes revenus il avait sa place à iberia /
qui l'attendait en CAS de besoin <risa> alors donc il a dit j pense que c'est plus
raisonnable il faut retourner // alors nous sommes rentrés
- 73 C: vous êtes revenus d'abord à madrid et après e
- 74 E: d'abord à madrid et puis au bout de six ans e / **mon fils n'allait pas du tout
bien** l'aîné avait des des ennuis de santé et: e / les médecins n'savaient pas c(e)
qu'il avait en fin de compte et puis alors en france j'ai consulté un ami à nous qui
était spécialiste / des cœurs et poumons et: / il nous a dit non c(e) qu'il fait c'est
une allergie à quelque chose de à madrid qui ne lui va pas=parce qu'on avait
r(e)marqué que **quand on allait au bord de mer** il allait beaucoup mieux / (a)lors
i(l) nous a dit bon j vous conseille un climat maritime alors on est descendus mon
mari a pu avoir un changement pour malaga ↓ / et après nous sommes descendus à
malaga ↓
- 75 C: ça fait combien de temps ?

- 76 E: ben ça fait / vingt-cinq ans
77 C: XXX bien vingt-cinq sur les trente-deux / années /
78 E: oui / oui sur les trente-deux années d'espagne /// eh oui vingt cinq=vingt-six ans
ça va faire bientôt hein <risa>
79 C: eh oui
80 E: eh !

- 81 C: e: / ah oui je dois vous d(e)mander quel est votre niveau d'études ?
82 E: bon alors moi j'ai: / mon bac bien sûr et puis / j'ai fait des études de
correspondienc / correspondancièrè interprète // d'anglais et d'espagnol
83 C: c'est-à-dire pour être interprète alors ?
84 E: pour être interprète et correspondancièrè=toute la partie de la correspondance /
en anglais et en espagnol des des entreprises
85 C: mais e XX du secrétariat X
86 E: secrétariat bilingue enfin trilingue / dans c'cas là <risa> hein / c'est ça

- 87 C: en fait vous parlez vous parlez français espagnol et anglais
88 E: et anglais oui
89 C: mais l'anglais couramment ?
90 E: e je parlais couramment c'est-à-dire que je n'le pratique pas / alors c'est pour
qu'ça qu'je pouvais d(o)onner des cours oui jusqu'au bac et même un p(e)tit peu
plus / (h) mais e / au point d'vue conversation // **pf** ze ce n'était plus aussi fluide /
parce que ÇA se ça s'oublie hein / parce que ce n'est pas ma langue maternelle
<risa> alors là ça s'oublie davantage mais enfin j'le parlais couramment / hum

- 91 C: d'accord / ah et une question quand vous êtes arrivée en espagne est-c(e) que
vous parliez espagnol ?
92 E: oui / oui j'le parlais puisque j'avais déjà mes diplômes / [j'étais déjà diplômée]
93 C: [à quel niveau ?]
94 E: donc / ben mon niveau était était supérieur et commercial // hein
95 C: ah oui vous aviez déjà fini
96 E: j'avais déjà fini j'étais en stage / pour pouvoir rentrer justement chez pechiney
dans la partie qui travaillait avec l'espa(gne) / hu hum donc je travaillais dans une
branche de pechiney à madrid qui s'appelle aluminium espagnol / qui est une
filiale de pechiney // voilà
97 C: ok / donc en fait vous vous avez appris l'espagnol en france
98 E: en france
99 C: ok / écrit et oral
100 E: écrit et oral sans aucun problème j'ai eu de TRÈS bons professeurs / (h) j'ai eu
la CHANCE d'avoir de très très bons professeurs // et voilà hum

- 101 C: et est-ce que vous pensez que quand vous parlez espagnol vous avez de
l'accent ?
102 E: sincèrement / je crois que non ou si j'ai un accent il est très très léger / hein
pasqu'en général les les espagnols qui ne me connaissent pas là où on parle la
première fois quand on leur dit ah mais vous savez qu'elle n'est pas d'ici ils disent
tiens ben je pensais qu'elle était du nord de l'espagne de la galice ou de par là /
alors j'leur dis non encore plus haut alors e ils me disent / mais d'où ça ? <risa>
alors je dis de france / c'est pas possible c'est pas possible vous n'avez pas l'accent
français / je pense j'ai / j'ai la chance j'ai la chance et ça c'est pas du tout un

- mérite c'est c'est inné chez les personnes je crois j'crois qu'c'est une chose naturelle e / on prend / ou on ne prend pas l'accent
- 103 C: oui
- 104 E: hein / on l'a ou on l'a pas / et j'ai la chance d'avoir un bon accent anglais et un bon accent espagnol <risa> eh
-
- 105 C: et mais est-ce que vous avez en fait=en fait vous n'avez pas cherché à ne pas avoir d'accent ? ça ça a été XX ça venait comme ça ?
- 106 E: non c'est / ça v(e)nait tout seul c'est ça v(e)nait tout seul j'me rappelle dans les cours e les cours commerciaux que nous avions en france pour passer la chambre de commerce espagnole=pasque que j'ai passé l'é l'examen de la chambre de commerce / (h) e / nous a nous étions un groupe de huit ou dix élèves et nous étions deux à prononcer / a assez correctement / [hein]
- 107 C: [la ere] <risa>
- 108 E: la ere <risa> / oui
- 109 C: la jota
- 110 E: et la jota / c'est ça / *extranjero* <carcajada> pour les français c'est / c'est très difficile / oui
- 111 C: en fait vous XXX ?
- 112 E: j'ai une bonne oreille / j'ai beaucoup beaucoup d'oreille / oui <risa> c'est pour ça qu'je dis qu'c'est pas du tout un mérite <risa>
-
- 113 C: X et et * / e / du du point de vue de vot(re) façon de vous considérer vous vous considérez comme française ou espagnole ou les deux ?
- 114 E: je me considère française <risa>
-
- 115 C: vous êtes francophile ?
- 116 E: je suis très francophile <risa> / hein c'est un défaut qu'on nous dit ça on nous dit vous êtes très chauvins hein les français / (h) hum: / non moi j'peux pas dire que je suis chauvine je r(e)connais les choses qui sont bien et qui sont mal dans / un pays et dans l'autre mais je m'sens française et oui / j'ai beaucoup plus d'affinités avec les français qu'avec les espagnols <risa ligera> // ça c'est cassé <risa> hum
-
- 117 C: et * et si par exemple imaginons dans l'absolu / le-indépendamment de votre situation familiale si vous pouviez retourner habiter en france vous retourneriez ?
- 118 E: e je crois qu'oui / je crois qu'oui
- 119 C: [vous retourneriez] / après tant d'années
- 120 E: [je] oui oui oh oui / même / je viendrais en vacances ici / mais je crois qu'j'habiterais en france
- 121 C: vous habiteriez en france
- 122 E: oui oui
- 123 C: chez vous là bas au havre
- 124 E: oui oui au havre / je j'aime le havre ! // tous mes souvenirs sont liés au havre / oui ! / j'dois être très enracinée <risa>
- 125 C: et française !
- 126 E: <risa>
-
- 127 C: et / et comment vous considèrent e / les espagnols comme une française ou comme une espagnole ?

- 128 E: en général comme une espagnole / ils me disent qu'après tant d'années c'est pas possible <risa>
- 129 C: qu'on ait encore un sentiment: e
- 130 E: voilà voilà e oui / alors je dis non non non je suis française <risa ligera> alors on me dit ah non maintenant vous êtes espagnole oh vous êtes X
-
- 131 C: et comment vous considèrent les français / comme une espagnole ou comme une française ?
- 132 E: / ça **c'est difficile à réPOND(re)** parce que je j'leur ai jamais demandé <carajada> je crois qu'ils me considèrent / p nous parlons toujours français **quand nous nous rencontrons avec des français** / (h) donc j'imagine qu'ils me considèrent plus comme une française que comme une espagnole / je crois hein / ss j' j'peux pas l'affirmer mais / je crois
- 133 C: et: / ça vous convient comme situation ça vous plaît bien ?
- 134 E: ben ma foi oui pourquoi pas / pourquoi pas <risa> / ha ha
-
- 135 C: autre question est-ce que vous avez des amis français ici ?
- 136 E: e: / j'ai des connaissances / hein (h) j'ai une amie qui n'est pas exactement française mais enfin / qui se qui a été élevée à / tanger et après à ceuta donc elle est allée à l'école maternelle française et elle parle parfaitement français / en général nous parlons espaGNOL quand elle vient nous parlons l'espagnol toutes les deux (h) ss on commence à parler français et on termine en espagnol je n'sais pas pourquoi
- 137 C: elle est d'origine espagnole ?
- 138 E: elle est d'origine espagnole ELLE elle est espagnole hein mais elle a été élevée et elle aime énormément / la france et tout ce qui touche la=elle aime la culture française elle aime e / énormément / hu hum
-
- 139 C: et / et / soit vos amis soit vos connaissances e françaises XX de parler en espagnol ?
- 140 E: non en général on parle français quand on se trouve entre français on parle français / hu hum c(e) qu'i(l) y a=on / comme (il) y a tellement peu de temps c'est toujours la même question tout le monde est tellement occupé que e on se voit / ah une demi-heure et puis c'est <risa> et c'est tout <risa> hu hum / oui
-
- 141 C: mais et vous vous n'avez pas de famille e espagnole dans vot(re) famille en france ?
- 142 E: ma fam(ille) est complètement française complètement complètement
- 143 C: vous êtes la SEULE dans vot(re) famille à parler:
- 144 E: je suis la seule dans ma f(a)mille c'(es)t-à-dire qu'j'ai des des cousines des petites cousines qui ont appris l'espagnol / mais ben d'toutes façons nous sommes français / eh / **[de pure cèpe]** comme on dit ici]
- 145 C: [donc vous n'avez qu'une langue] vot(re) langue maternelle vous n'avez qu'une langue
- 146 E: je n'ai qu'une langue
- 147 C: [XX]
- 148 E: [qui est la] le français exactement / oui
-
- 149 C: d'accord / et / quand est-ce que vous vous retournez en france ?

150 E: * / alors ça c'est le gros problème / parce que retourner en france quand on a les enfants qui dépendent un peu d'vous / (h) ça complique un peu les choses **il y a cinq ans que j'y n'suis pas allée** / * j'voudrais bien y aller eh eh mais / pour le moment e je m'occupe beaucoup d'mon petit-fils parc(e) que ma fille est très occupée avec son concours c'est un concours exTRÊMEMENT difficile et je sais qu'elle a besoin d'moi donc e / ça passe avant tout ça passe avant les vacances ça passe avant tout / (h) si bien que pour le moment e je n'peux pas envisager / (h) j'aimerais on dit toujours tiens ! l'été prochain on va pe(u)t-êt(re) essayer d'y aller on va essayer mais e / s'i(l) y a des difficultés en plus de ça j'ai mon plus jeune fils qui a / en général des examens à passer au mois de septembre donc e * il faut être là pour sauver les études aussi / donc tout ça ça dépend / alors nous disons toujours bon ben quand ils ss quand ils travailleront tous <risa> on essaiera de / de pouvoir s'échapper un peu / hu hum / * c'est un peu un problème / mais c'est pas l'envie qui manque hein <carajada>

151 C: <risa> donc XX et vous m'avez dit qu'vous avez / vous avez gardé des relations là-bas en france ?

152 E: **chi** oh bien ! sûr ! énormément énormément

153 C: XX

154 E: mais auss(i)=des amis ! j'ai des amis de / d'école ! / (h) nous nous écrivons et j'ai même reçu les enfants de mes amies qui apprennent l'espagnol / (h) j'ai une e / la la fille d'une de mes amies / qui est absolument charmante qui s'est mariée maint(e)nant et qui va avoir un bébé mais elle est v(e)nue passer un mois avec nous pour pouvoir pratiquer l'espagnol / <pequeña tos> hum / XXX j'ai de très très bonnes amies là-bas / et j'ai de très de la=de très bonne famille pasque nous sommes très unis nous sommes beaucoup de cousins et cousines / (h) et nous nous aimons beaucoup <risa> si bien que quand nous allons en france ils se disputent un p(e)tit peu pour qui va nous avoir / (h) qui va nous <carajada> hen / c'est très agréable c'est très agréable ! <risa> et j'ai une filleule qui vient tous les deux ans / **toujours elle vient passer** / (h) l'année dernière elle est v(e)nue passer oui / l'année dernière elle est v(e)nue / avec deux deux d'ses cousines qui sont très très gentilles aussi et nous avons passé un / un très bon mois / hu hum

155 C: mais ça ça pose pas d problème si vous parlez espagnol avec vos enfants alors XX les gens qui viennent ? vous parlez: ?

156 E: non ! alors quand i(ls) viennent **i(ls) s'eFFORCENT pour parler français** là i(ls) sont obligés on dit allez allez ! faut parler français <risa> alors là i(ls) s'efforcent un p(e)tit peu / oui avec moi non i(l)s cassent pas la tête mais [<risa>]

157 C: [vous parlez espagnol ?]

158 E: oui en général / quoique / ma fille commence à vouloir parler français aussi et / (h) et elle se décide elle j'dirais elle est assez timide bien que maint(e)nant elle est mariée elle prend de l'aplomb quand même / et puis les les études lui ont données aussi un certain aplomb si bien que maintenant elle me dit ben vraiment on devrait parler français pour pratiquer hein / voilà

159 C: vous m'avez dit qu'vous n'avez pas beaucoup l'occasion de parler français ?

160 E: non ! je n'ai pas tellement l'occasion d'parler français / ben ça m'fait plaisir / quand on me dit ah mais tu sais y a / y a un français qui va v(e)nir oh oui oui ! faut qu'il vienne ! <risa> ça nous fait très plaisir <risa>

161 C: hu hum

162 E: hu hum

163 C: est-ce que vous suivez XX l'actualité en français XXX ?

164 E: (h) j'essaie=j'essaie c'est amusant le matin il y avait **des émissions à la télévision** il y avait je crois qu'il y avait journal 2 / qui donnait les informations en français / (h) alors je me l(e)vais * / à toute vitesse pour **prendre la télévision** <risa> pour écouter y avait une demi-heure alors je pouvais **prendre** e (h) / les X **pff** maintenant c'est fini

165 C: et pourquoi vous n'ach(e)tez pas une antenne parabolique ?

166 E: ben c'est-à-dire que / oui bien sûr oh j'aimerais bien en avoir une j'ai / mon mari aussi mais / e nous sommes dans une e / (h) hum **dans un immeuble avec soixante voisins** / il faut se mettre tous d'accord <risa>

167 C: et une parabole individuelle ?

168 E: une individuelle <tos ligera>

169 C: XXX vous avez une orientation vers le sud ?

170 E: non / vers le nord c'est pour ça il y a une très mauvaise orientation / (h) c'est justement mais enfin j'ai la radio quelquefois oui j'ai la radio et puis alors j'achète e l'figaro ou j'achète paris-match / quand j'ai l'occasion <risa> par ici y en a pas mais <risa>

171 C: XXX vous avez un magnétoscope ? si vous voulez j'ai la cassette vous enregistrez des cassettes moi j'ai une antenne X

172 E: bien SÛR ! ça ça m'intéresse j'ai compris ah ! j'ai vous donnerai des---

173 C: X

174 E: <risa> oh bien sûr ! ça m'fera plaisir oui ! oh oui ça j'ai compris / tout c'est qu'on peut

175 C: j'en ai une j'ai achetée pour ma grand-mère X

176 E: en effet

177 C: elle est là XXX toute la journée alors j'ai la cassette et

178 E: oui c'est merveilleux <risa>

179 C: mais par contre je sais pas trop c(e) que j'ai enregistré [pasque]

180 E: [oh ça n'a pas] d'importance ça n'a pas d'importance n'importe quoi tout est bon pourvu que / oh même pour mes enfants mais c'est très bon pour eux aussi / hum j'ai bien merci ! <risa>

181 C: ben de rien !

182 E: d'accord / hen hen

183 C: bon on r(e)prend les questions <risa>

184 E: <risa>

185 C: e / est-ce que ça vous paraît important de d'être en contact le plus fréquemment possible avec des des français [ou avec X]

186 E: [oui pasque] / oh oui ! parce que c'est quand même une satisfaction pasque je me considère française hein / donc c'est toujours un un point / (h) un point commun en fin de compte avec c'est que tout **c'est qui m'rattache / à ma terre !** <risa>

187 C: la france c'est vot(re) pays ?

188 E: c'est mon pays je suis française y a y a / rien à faire <risa> c'est---

189 C: et l'Espagne c'est quoi ?

190 E: et l'Espagne c'est ma seconde patrie oui ou(i) c'est le / pays où j'irais après la France <risa> / hein

- 191 C: vous m'avez dit avant que si vous pouviez dans l'absolu vous aimeriez retourner habiter en france
- 192 E: ah oui si j'pouvais je crois que j'n'hésiterais pas
- 193 C: XX
- 194 E: je crois qu'oui
- 195 C: si vous XX
- 196 E: c'est XX oh ! <risa> / eh oui ! (a)lors j'dis ss bien souvent c'n'est pas la même mer / (h) la non c'est X ah ! c'est pas du tout la même chose hein
- 197 C: [on dit qu'c'est joli XX]
- 198 E: [l'atlantique] c'est PAS la méditerranée / hu hum
- 199 C: ça i(l) fallait aller habiter e / à *santander* <risa>
- 200 E: bien sûr bien sûr <risa> mais y avait pas d'place à c'moment là=disponible // puis le clim---
- 201 C: non XX
- 202 E: puis le climat est plus dur c'est pas non plus la même chose / alors comme **c'était pour mon fils et d'ici là i(l) s'est très bien remis** donc on n'a pas hésité ça ça c'est comme ça / (h) oh ! et puis maint(e)nant on dit oui j're j'retournerais en france bien sûr mais / maintenant j'ai mes enfants qui sont ici mon gendre est de malaga ↓ / * donc j'ai mon p(e)tit-fils mon p(e)tit-fils qui ça attache beaucoup hein / (h) e surtout qu'il est / très affectueux il est **non seulement adorable** <risa>
- 203 C: il a quel âge maintenant ?
- 204 E: il a cinq ans / cinq ans / alors c'est surtout qu'on l'a tous les jours je l'ai tous les jours pratiquement si bien que j'aurais p / du mal à à me séparer d'lui ! / hein et puis pour mes enfants je suis assez mère poule <carajada> je reconnais <risa> / donc e
- 205 C: ouais mais si c'était dans l'a [dans l'absolu]
- 206 E: [mais enfin] / oui bien sûr on dit ze
- 207 C: XXX
- 208 E: c'est ça ! oui bien sûr oui je r(e)tournerais / * certainement / oh sans hésitation //
-
- 209 C: je j'voulais vous demander de m'parler de ce que vous faites comme activité professionnelle
- 210 E: alors comme acti(vi)té <risa> comme activité j'ai / ma maison mes enfants ça m'prend beaucoup d'temps et puis e alors je donne des cours e particuliers
- 211 C: vous m'avez dit en français ?
- 212 E: en français et en anglais alors cette année **j'ai laissé l'anglais** pasque j'étais fatiguée j'commençais à / à me sentir fatiguée / (h) pasque je suis toute seule pour tout / (h) donc e c'est beaucoup c'est beaucoup et puis / surtout mon p(e)tit-fils me prend énormément de temps si bien qu'j'ai réduit j'ai réduit j'ai été obligée d'réduire / (h) j'en avais besoin il a il y a eu un moment où on avait besoin vraiment de * / d'équilibrer un p(e)tit peu <risa> / le salaire / donc e c'est pour ça qu'j'me mettais / qu'j'm'étais mise absolument à fond et puis maintenant mon mari est retraité (h) ///
- 213 C: XXX combien d'temps [combien d'années ?]
- 214 E: [hein ben e] oui ça fait seize ans quand même hein / seize ans TOUS les jours / tous les jours tous les jours tous les jours de quatre heures à dix heures du soir
- 215 C: X et de quoi ?
- 216 E: eh ben de tout ! alors je passais c'était très dur pasque / je passais d'un cours d'anglais par exemple / e e d'un enfant qui commence en sixième / hum ça passait à un bac / après ça le français au milieu / (en)fin c'était vraiment / (h) c'était très

dur hein / je r(e)connais qu'ça a été fatigant / alors c'est pour ça j'ai dit non cette année c'est non / ça commence à être un peu //

217 C: XX <risa>

218 E: oui oui ! **on note un p(e)tit peu ras=marre !** <risa> un p(e)tit peu ras l'bol <risa>

(interrupción)

219 C: è est-c(e) est est-ce que vous avez souvent l'occasion de de parler français ? dans quel contexte et avec qui ?

220 E: bon ben alors j'ai QUELQUEFOIS l'occasion d'parler français e pas tellement tellement souvent pas que ce n'sont pas / (h) des visites régulières quand j'ai e / quand j'ai l'occasion de rencontrer des amis français oui nous parlons français / (h) nous parlons de: / du moment actuel / hein en général / (h) de la famille de c'qui s'passe <risa> dans la famille et puis des études des enfants c'est toujours un point clé / toujours / (h) et puis de la france aussi e / si elles sont allées en france elles me raCONTent / (h) voilà à peu près ça / hu hum

221 C: et est-c(e) que vous cherchez à avoir des contacts ave(c) avec des français est-c(e) que c'est important pour vous de pouvoir avoir des contacts de pouvoir parler français ?

222 E: c'est curieux mais pas tellement / pas tellement=c('es)t-à-dire que je les connais se je connais y a une dame qui est très très très gentille et je vais vous donner son / son téléphone elle est charmante / (h) mais / elle est très occupée aussi pasqu'elle a des enfants des petits-enfants donc e / c'est un peu la même chose on est toujours pris par le temps=oui ça nous ferait plaisir de nous pouvoir nous voir régulièrement / mais hum / ce n'est pas possible //

223 C: et: / et du du point de vue e / disons de vous de la langue quand / quand vous pensez vous pensez en espagnol vous pensez en français ?

224 E: ça dépend / ça dépend je pense INdifféremment ou en espagnol ou en français ça dépend du moment / (h) ça dépend de c'que j'pense à c(e) moment là / hum ça dépend / c'est un p(e)tit peu / **je domine // l'espagnol** maintenant j'peux dire qu'**je domine la langue** e parfaitement si bien que: / (h) / je pense e en français ou en espagnol ça dépend du moment / hu hum

225 C: et e / est-ce que vous rêvez en espagnol ou en français ?

226 E: <risa> en général je rêve en espagnol / je pense e / on dit toujours que le les rêves / (h) c'est un p(e)tit peu le cinéma d'le du de la journée / hein si bien que l'entourage est espagnol c'que j'entends davantage c'est l'espagnol donc je pense que ça se concentre davantage ou ça s'emmagine / peut-être plus facilement dans dans-l' l'cerveau donc en général je rêve en espagnol

227 C: ok / et si vous vous rêvez de par exemple de votre famille en france de vous rêvez ou vous pensez à votre famille en france en quelle langue vous allez y penser ou: ?

228 E: **si je rêve e avec des français** en général je parle français avec eux / mais dans un contexte un p(e)tit peu espagnol c'(es)t-à-dire que l'ent / le e c'qui entoure tout cela en général est espagnol et eux / avec eux j'parle français

229 C: et et si après vous pensez à ces personnes quand elles sont pas présentes vous allez penser à à elles en français ou en espagnol ?

- 230 E: je crois que j'y pense indifféremment ou en espagnol ou en français ça dépend du moment ça dépend peut-être de / e / de l'état d'esprit du moment ou / j'peux pas indifféremment / hum
- 231 C: et mais est-ce que vous êtes consciente de de / de faire de pouvoir faire la distinction entre les deux si par par exemple j'veux dire / est-ce que vous pouvez dire oh j'ai j'ai pensé ça je viens d'y penser en français ou j'ai pensé ça je VIENS d'y penser en espagnol ?
- 232 E: en général e / je n'fais pas la différence <risa ligera> pour moi l'une et l'aut(re) c'est un p(e)tit peu la même chose en fait / et
-
- 233 C: d'accord et: / hum * vo votre attitude e vis à vis du français est-ce que ça vous arrive de de chercher vos MOTS quand vous parlez en français ?
- 234 E: quelquefois oui on trébuche quelquefois sur u=pas sur des mots surtout sur des expressions ça c'est très amusant parce que // évidemment on // on entend toujours l'espagnol à / à dans son dans son entourage / (h) si bien que quelquefois y a une expression sur laquelle on va butter / hein ça ce c'est très amusant y a une expression qui est * e / *tirar* / on dit *voy a tirar esto* et en français on dit tiens je vais tirer ça bon ! pan ! c'est parti <risa> et après on dit **jo** mais non ! c'est jeter <risa> / hein pasque que ce sont des choses peut-être très habituelles ou très // et ça revient mais enfin c'est / j'peux dire que je n'ai pas d'MAL à reprendre le français e / à avoir une conversation pasque ce n'est pas trop compliqué peut-être une tournure par exemple une tournure peut-être à l'espaGNOLE ou // si elle est plus usuelle par exemple e c'est possible
- 235 C: une préposition peut-être aussi non ?
- 236 E: non ! au point d'vue préposition y a pas d'mal / y a pas d'mal / i(l) faut aussi reconnaître que **j'donne des classes de français** alors évidemment **j'ai les prépositions assez claires** <risa> pour les mettre dans la tête / <risa> / des élèves / hein
- 237 C: donc si si si parfois vous av vous avez le sentiment qu'vous avez mal dit quelque chose ce s(e)rait plutôt dû à l'expression
- 238 E: à l'expression
- 239 C: disons qu'en fait ça serait plutôt que **vous traduisez directement depuis l'espagnol** non ? / vous pensez / en espagnol et et sans même y penser vous vous dites [la même chose en français]
- 240 E: [voilà / c'est ça] c'est ça c'est ça c'est ça / exactement
- 241 C: et e / immédiatement vous en avez la conscience et vous dites ah ! [boum !]
- 242 E: [oui oui]
- 243 C: on dit pas ça comme ça
- 244 E: tout d'suite / tout d'suite ça m' ça m'choque et je dis tiens ! ça j'l'ai pas j'l'ai pas bien dit <risa> / hein
-
- 245 C: et à votre avis à quoi ça peut être dû ça ?
- 246 E: ben j'crois qu'c'est une question d'habitude=je crois que / * on parle e / vraiment la langue là où on réside en fin d'compte hein alors / c'est le naturel qui un=r / qui prend le // le d(e)ssus / hein je pense qu'on oublie jamais sa lan sa langue maternelle j'pense que ça doit être très très difficile
- 247 C: oui ça j'voulais vous l'demander justement
- 248 E: oui <risa> je crois qu'c'est une question extrêmement difficile de de perdre sa langue maternelle / (h) pasque c'est très anCRÉ / dans la personne / par exemple j'vous dis y a un exemple j'crois qu'c'est / très explicite hum / quand on prie / ou

quand on compte / on quand on compte ou on prie toujours dans sa langue maternelle=je crois qu'c'est ça pasque moi par exem(ple) si je prie je prie en français et si je compte je compte en français même maintenant même **après les années que que que j'ai en espagne** / hein / c'est toujours c'est très amusant d'ailleurs les / (h) les dans les magasins i(ls) bon i(ls) me connaissent bien sûr / (h) mais **ils se ils rient toujours** quand je <risa> quand j'commence à compter un deux trois quatre cinq <risa> / ils me disent encore ! encore ! mouais

249 C: même pour une petite addition

250 E: ben oui même pour une petite addition c'est toujours en français / c'est mon français qui r(e)VIENT / aussitôt / hu hum

251 C: et ça ça vous arrive que pour prier et et [pour additionner disons]

252 E: [pour prier et compter] c'est ça c'est ça prier et compter // parce qu'j'crois qu'(ce) sont des choses très très enracinées depuis p(e)tite en fin d'compte si bien que // ça revient aussitôt

253 C: donc vous pensez qu'on peut PAS oublier sa langue maternelle

254 E: non je n'crois pas j'crois qu'on peut trébucher oui / sur des mots c'est // et même e il y a une chose / si on va souvent dans son pays d'origine j'ai l'impression que même on n'trébuche même pas sur les mots c'est)-à-dire que **moi j'y vais de très // de très loin en loin** <risa> / hein si bien que / évidemment pour moi c'est peut-être un peu plus facile d'oublier=pas d'oublier **sinon** de / de trébucher sur certains mots sur certaines expressions / mais quand on y va tous les ans j'pense que non // j'pense que non / (h) et puis aussi faut penser qu'il y a des expressions nouvelles qui viennent s'ajouter à la langue c(e) sont des langues vivantes donc e / c'est très amusant pasque j'me rappelle / après avoir été absente très longtemps de france / (h) la première fois qu'j'y suis retournée l'expression en vogue était / hum: / * ah ! qu'est-ce que c'était ? j'vais pas m'en rappeler maint(e)nant ah !! <risa> tiens ! c'est amusant / oh XXX / c'est une expression très courante / e //

255 C: que vous n'connaissiez pas hein ?

256 E: que je n'connaissais PAS / donc il est v(e)nu et / moi ça m'faisait / c'était très amusant ça m'faisait rire quand j'entendais l'expression / oui /// * j'm'en rappelle plus / j'm'en souviens plus !! <risa>

257 C: c'est pas grave

258 E: pour la prochaine fois <risa> pour la prochaine fois j'm'en rappellerai <risa>

259 C: oui / est-ce que vous pensez que / c'est ça ça ça pourrait être le fait que vous pensez qu'on puisse pas oublier sa langue maternelle pourrait être lié au fait que VOUS vous sentez française / plus qu'autre chose et que vous vouliez peut-être mainT(E)NIR un contact avec votre pays ?

260 E: c'est possible aussi hein / c'est peut-être possible auSSI // quoique e je vous parlais avant de cette amie qui est espagnole / (h) et qui est allée en classe maternelle en france et qui a fait TOUTES ses études en français / (h) et / elle elle oublie quelques mots mais enfin pas tellement hein elle oublie surtout des tournures peut-être / mais elle est espagnole donc XX et ses parents sont espagnols donc elle n'a aucun contact à part moi <risa> / elle n'a aucun contact avec la france hum: / les français si on peut dire / (h) et: / elle parle elle continue à très très bien parler l'français c'est pour ça j'dis j // et ce n'est pas sa langue maternelle mais enfin **elle l'a eue depuis la base** / elle a appris à lire en français elle a appris / (h) hein ?

261 C: peut-être qu'en fait c'est beaucoup la scolarisation qui compte aussi

262 E: oui je crois qu'c'est ça aussi hein / j'crois qu'il y a une base ou une culture peut-être / (h) qui aide à ne pas // à ne pas oublier / hum / c'est possible

263 C: et et le fait de / de de chercher vos mots comme ça de temps en temps ou / ou / de dire mal quelque chose vous vous avez (en)fin a apa **après combien de temps avoir été en espagne** vous a / vous avez remarqué ÇA ? // ça que de temps en temps vous disiez quelque chose qui n'était [pas correct ou]

264 E: [qui n'était pas] / peut-être la / après avoir passé // cinq ou six ans sans aller en france par exemple / là je m'suis rendue compte que oui pasque * mes enfants étaient plus p(e)tits / hum j'avais beaucoup moins de **classes de français** que de **classes d'anglais** par exemple / si bien qu'**j'étais moins mise dans: / l'étude** moins approfondie=pasque j'avais des élèves qui sont XX / alors actuellement par exemple qui sont / qui sont en à **la faculté de traductEURS** / donc c'est un niveau de français qui est très élevé / et: / c'est très intéressant je raffole de ça j'trouve ça <risa> extrêmement intéressant et / évidemment à c'moment-là j'avais beaucoup plus de **classes d'anglais** / alors EST-c(e) que ça aussi a // contribué peut-être à / me faire pas oublier pasqu'on n'oublie pas=puis j'ai toujours lu en français de toute façon hein / je je lis tout c'que j'peux lire en français je le LIS / beaucoup d'livres <risa> je les RELis mais: //

265 C: ça ça serait grave pour vous si un jour vous pensiez que que vous oubliiez l'français ?

266 E: oui / oui certainement / certainement (h)=tout d'abord pasque c'est une langue / extrêmement belle / hein et on s'en rend compte / quand on l'=moi j'm'en suis rendue compte quand j'ai commencé à **donner des classes** / j'ai dit mais nous avons un une langue qui est très riche / qui est vraiment très jolie c'est une / très belle langue / et et en plus se s(e)rait doMMAge / de: de la perd(re) surtout qu'c'est la mienne <carcajada> / hein hein

(interrupción)

267 C: et et au point d'vue du français ÉCRIT est-c(e) que: / vous vous de temps en temps vous vérifiez plus souvent l'orthographe d'un mot vous avez eu des problèmes à l'écrit ?

268 E: non / non en général je / je peux avoir un doute / oui j'dis tiens oh est-c(e) qu'il y avait deux m comme en espagne il y a pas de doubles e: / (h) consonnes hein / mais c'est très rare parce que / je dois avoir la même chose ce n'est pas un mérite c'est une chose personnelle une chose innée je j'ai toujours été très bonne en français je n'ai jamais eu d problème avec l'orthographe / hein alors c'est en général c'est très rare / je peux avoir un doute oui tout d'un coup j'dis oh tiens ! est-ce qu'y avait=alors i(l) me suffit peut-êt(re) même même pas d'vérifier dans l'dictionnaire **sinon** d'écrire j'dis non c'est comme ça / hein

269 C: donc et en fait un doute peut-être que vous pourriez avoir en france aussi non ?

270 E: que je pourrais même avoir en france exactement

271 C: [c'est c'est pas]

272 E: [XX ici]

273 C: à votre avis c'est pas dû au fait que vous [êtes ici ?]

274 E: [non ce] n'est pas je n'crois pas / je n'crois pas / c'est pe(u)t-êt(re) un doute qui qui surgit tout d'un coup / hein / krum <tos muy ligera> //

275 C: et / en fait / vous avez jamais jamais eu ce sentiment de penser que dans dix ans par exemple=quand quand vous vous surprenez comme ça à dire une chose qui qui est pas correcte ça / vous / quel sentiment vous avez ? vous avez pas vous vous dites pas oh LÀ LÀ qu'est-c(e) que=qu'est-c(e) qui s'passe comment ça se fait que j'ai / j'l'ai mal dit ?

276 E: non / en général ça m'fait rire <risa> et puis j'dis TIENS ! y a l'espagnol qui r(e)prend le d(e)ssus <carcajada> / non en fait ça m'fait rire XX

(interrupción)

277 E: <risa>

278 C: et et quand / quand vous r(e)tournez en france ou si vous parLEZ avec des français de france qui habitent en france / ça ça ça vous est arrivé que un ami vous dise mais / qu'est-c(e) que tu dis là [c'est c'est]

279 E: [non]

280 C: oh c'est bizarre c'que tu dis

281 E: non / jamais / (h) c'qui m'est arrivé oui c'est e les le premier jour par exemple quand je <risa> quand ma mère vivait encore et j'allais faire les courses par exemple la la / le second jour de mon arrivée / * c'est de rentrer dans un magasin et d'commencer à parler espaGNOL / et de me dire mais NON ! mais j'suis en vacances j'chuis en france <risa> ah c'est / c'est c'qu'on dit ici **j'm'ai despisté** non ! <risa> ah ah / oui ça ça m'est arrivé sinon au point d'vue conversation non je n'ai jamais eu d'mal à / (h) à me remettre / hu hum /

(interrupción)

282 E: XX <risa>

283 C: non rapidement [ça vient et ça y est]

284 E: [rapidement ça r(e)vient]

285 C: hu hum / donc vous pensez que vous pou=vous vous parlez français comme n'importe quel français de france

286 E: / je pense que oui <tos ligera> / c'est pas évident voiLÀ ! / l'expression

287 C: ah c'est ça !

288 E: c'est pas évident c'est pas évident c(es)t-à-dire qu(e) c'est une expression que moi quand j'ai quitté la france on disait pas on entendait pas / (h) alors quand j'y suis retournée après plusieurs années / <risa ligera> ah ! tout l'monde disait oh ! c'est pas évident ! X c'est pas évident ! <risa> / voilà

289 C: et ça ça vous f(ai)sait RIRE alors

290 E: oh énormément / oui oui <risa>

291 C: ça m'arrive aussi

292 E: <risa> oui ! ha ! ha ! oh oui ça ça m'étonne pas j'pense que ça doit arriver à / (h) à tout l'monde hein c'est / <risa>

293 C: et hum / * quand vous parlez av avec des français qui parlent e: / espagnol par exemple je sais pas vos à vos amis [qui sont]

294 E: [oui]

295 C: ou vos connaissances françaises qui habitent en espagne depuis longtemps è / est-c(e) que ça vous arrive dans la conversation de mêler un mot espagnol ?

296 E: / non

297 C: non

298 E: (h) une chose / qui est très amusante et que je: <risa> / j'vais vous raconter / c'est un détail plus les années passent je pense que plus on a tendance à retourner

un p(e)tit peu à ses racines peut-être hein / hum / à votre âge non au mien on commence je crois / (h) alors les / est-ce que=ce que j'observe très souvent c'est que dans une conversation espagnole je / **j'espagnolise** un mot français / alors ça ça fait rire mes enfants / * ils s'amuse à mes dépens <risa> / par exemple un jour y a pas <risa> très longtemps / (h) je dis à mon gendre je dis OUI ! **apporte le décapsulateur** mais j'ai è / en espaGNOL hein *trae el decapsulador* / et j'entends tout l'monde **rah rah rah rah rah rah rah rah** et j'dis ça y est / ça y est j'dis oui bien sûr ça ça n'existe pas ici <risa> alors oui / là j'ai tendance à à à **espagnoliser** des mots français <risa> mais je pense que c'est ça hein / je crois que plus on / on avance en âge / plus on a tendance à revenir en arrière

299 C: maintenant=avant ça vous [arrivait pas ?]

300 E: [avant ça] m'arrivait jamais / mais c'est depuis / depuis / l'année dernière ou y a deux ans à peu près / (h) oui que ça commence à / à reprendre <risa> un peu l'd(e)ssus <risa> / oui

301 C: et franciser des mots espagnols ? [le contraire non ?]

302 E: [et franciser des mots espagnols] non / c'est très curieux et ça c'est une chose qui qui d'ailleurs m'a / a ret(e)nu mon attention **énormément** <suená el teléfono> parce que j'veux dire ça X j'ai dit j'veieillis hein / je vieillis j'commence à revenir à mes racines <risa y ruido del teléfono> hein / c'est très très curieux

(interrupción)

303 C: donc en fait si vous parlez avec des français vous parlez=qui parlent français ou qui parlent espagnol pour vous si i(ls) sont français vous parlez en français

304 E: je parle en français / exactement oui si ils sont français on parle français / (h) et s(i) sont espagnols NOUS parlons espagnol / oui

305 C: est-ce que vous avez r(e)marqué par contre chez des amies à vous qui sont françaises e: / une tendance comme ça à à: / à e f franciser des mots espagnols ou la même tendance que vous avez VOUS

306 E: c'est-à-dire que je n'les vois pas très très souvent hein nous n'avons pas énormément d'contacts / (h) alors quand nous nous rencontrons j'crois qu'on n'a pas l'temps <risa> / de pouvoir remarquer j'crois qu'on n'a pas l'temps / (h) ça va falloir qu'j'essaie de l'faire un jour / j'vais essayer d'avoir une **une entrevue** assez longue / **ff** j'vous comment(e)rai <carcajada> / j'vous comment(e)rai mes impressions / (h) parce que je n'sais pas je n'ai jamais parlé assez longtemps / oui c'est possible qu'il y ait pe(u)t-être un mot // un mot espagnol qu'elles mettent elles-mêmes dans / plutôt un mot espagnol qu'un mot français et y en a une qu'est plus jeune que moi <risa> y en a une qui est plus jeune que moi=alors **elle est pas encore arrivée au stade** <risa prolongada>

307 C: mais: est-c(e) que vous=en fait bon ! / vous d'après c'que vous m'dites vous n'avez pas vraiment de de problèmes comme ça de / mélange

308 E: [non]

309 C: [de temps] en temps peut-être un mélange de structure ou une [expression]

310 E: [oui c'est ça oui] mais enfin c'est assez rare quand même hein **ce n'est pas courant courant** ça peut arriver ça peut se glisser / dans une conversation mais enfin ce n'est pas e / courant courant X

311 C: c'est c'est p(eu)t-être dû au fait que l'espagnol et le français se ressemblent=ou vous pensez qu'ça pourrait être pareil si c'était une autre langue / différente j'sais pas si vous parliez

312 E: [j'ai l'impression que]---

- 313 C: [all(e)mand français] japonais français e
314 E: oui c'est ça / non j'ai l'impression qu'c'est probablement une question d'situation / (h) si j'habitais l'angleterre **j'pense que se s(e)rait l'anglais / qui se mettrait** c'est la question d'être dans l'pays de l'utiliser une langue e COUramment / et d'avoir aussi la sienne / hein alors j'pense que c'est surtout ça=pasque moi j'avais une tante qui était mariée à un anglais et i(l) lui arrivait très souvent d'faire des tournures anglaises y avait énormément d'années qu'elle habitait l'angleterre et ça lui arrivait=et moi quelquefois ça me rappelle j'dis tiens oui ma tante ça lui arrivait <risa> mais en anglais / hein en anglais c'est ça
315 C: ça s(e)rait pas / en fait une proximité de langues [si on peut dire]
316 E: [non / non non pas du tout] j'crois pas
317 C: c'est la situation
318 E: c'est la situation j'pense que c'est surtout ça //
-
- 319 C: et: / et quand vous parlez e / a avec des français / plutôt disons des français qui habitent en france
320 E: oui
321 C: est-ce que e / * on vous a déjà / fait remarquer par exemple au niveau des: interjections ou de l'intonation est-c(e) que on vous a dit e vous avez par exemple une interjection qui n'est pas / française ou une intonation qui n'est pas / française ?
322 E: non non / on n'm'a jamais fait de / de remarque comme ça non / non j'pense que vraiment e / (h) en france je récupère mon français: / normal je crois / hein et puis // je je n'ai pas d problème
323 C: en france vous êtes comme si vous parliez [seulement français]
324 E: [comme si] je parlais seulement français exactement / (h) oui / oui
- final de la entrevista

ENTREVISTA N° 2 : MARIE - ALEX

- **Fecha:** 23 de febrero de 1996
- **Tiempo de grabación:** 34 minutos
- **Lugar:** En casa de Marie-Alex, en Málaga
- **Personas presentes:** La entrevistada y en algunos momentos su marido y sus hijas
- **Interlocutores:**
 - C : Catherine Gaibrois Chevrier
 - MA : Marie-Alex

- 1 C: * bon alors ma première question c'est / de quelle région de france êtes-vous? *
- 2 MA: * de versailles * //
- 3 C: ouais
- 4 MA: soixante-dix-huit / exactement viroflay // * à / dix minutes de versailles / c'est à trois kilomètres et demi ch'uis pas sûre si j'me souviens bien *

- 5 C: et / ça fait combien de TEMPS que vous habitez en espagne?
- 6 MA: e je suis v(e)nue en e // **l'année soixante-et-un**
- 7 C: hu hum
- 8 MA: * depuis soixante-et-un nous sommes ici //

- 9 C: ok et e / mais / vot(re) mari il est français? il est d'où?
- 10 MA: il est d'compiègne hum // XX

- 11 C: et e / mais pourquoi vous êtes venue en esPagne?
- 12 MA: ah ben ch'suis v(e)nue pasque pour faire un / voyage et j'avais l'intention de / partir en / en argentine pasque mon père avait / une affaire là-bas i(l) m'avait dit bon ben apprends un p(e)tit peu l'espagnol et puis on verra après / p(u)is j'ai rencontré mon mari et puis ça s'est arrêté là //
- 13 C: et / vot(re) mari il habitait en esPagne à l'époque ou en france ?
- 14 MA: non: il était déjà en espagne---

(interrupción)

- 15 C: * et mais pourquoi vous avez décidé de / rester en esPagne ↑ ? pourquoi vous êtes pas après retournée en france ?
- 16 MA: oui pasque mon mari i(l) travaillait en espagne j'allais pas l'fai(re) revivre en FRANce ! e / on on était en / en espagne i(l) fallait bien y rester ! il avait sa situation en espagne on est restés en espagne / * y avait pas à choisir !
- 17 C: et i(l) pouvait i(l) pouvait pas avoir de travail en / france ?
- 18 MA: non non il était en espagne
- 19 C: il était en espagne / hen hen ok / et e / est-c(e) que vous avez la double nationalité ?
- 20 MA: oui oui ah ! moi j'ai / moi je suis résiDENTE: en / espagne mais mes filles ont la / double nationalité //

- 21 C: hum et vot(re) mari aussi donc la même chose
22 MA: oui // * mais enfin on est / on est on est restés FRANçais on n' s'est jamais fait naturaliser espagnols /
23 C: ça veut dire que vous avez la carte de séjour
24 MA: on a **on a la résidence** oui
25 C: c'est ça
26 MA: pasque mes filles ont leur / ont leur / comme elles sont nées en espagne // elles sont pour les espagnols elles sont espagnoles et pour les français comme elles ne renoncent PAS à la /// * à la / à la à la france tant qu'elles ne renoncent PAS elles (ne) vont pas au consulat pour y renoncer ben elles sont elles restent françaises donc pour la france elles sont françaises et pour les espagnols elles sont espagnoles
27 C: c'est les deux cas
28 MA: oui mais j'crois qu'maintenant y a un changement j'crois qu'c'est plus possible
29 C: [y a]
30 MA: [j'ai l'impression] qu'c'est plus faisable ça / y a beaucoup plus de difficultés
31 C: hen hen
32 MA: je CROIS
33 C: hu hum
34 MA: oui pour les deux aînées moi j'l'ai eu automatiqueMENT mais pour les la derNIÈRE j'ai eu des difficultés à avoir e les papiers au niveau du XXX pourTANT elle était la SŒUR / étant donné qu'c'était la dernière beh non i(l) fallait l'certains papiers et / on a eu du mal pour le pour le pour les avoir ben oui
35 C: ce ce c'est bizarre quand même
36 MA: ben oui
.....
37 C: et / j'dois vous d(e)mander aussi quel est votre âge <risa>
38 MA: ah ben j'ai soixante-quatre ans
.....
39 C: d'accord et / vous vous avez une profession ou vous êtes femme au foyer ?
40 MA: non j'chuis femme au foyer
41 C: hen hen bon d'accord
42 MA: j'étais jardinière d'enfants en france mais ici j'ai jamais exercé *
43 C: et votre mari il tra il travaille dans quoi ?
44 MA: lui il est dans / il a monté une affaire de piscines
45 C: hen hen
46 MA: traitement d'eau et piscines
.....
47 C: ok e bon ! on va faire comme si j'connaissais pas vos filles <risa> / vous vous avez des enfants ?
48 MA: oui j'ai eu quatre zen enfin j'en ai eu cinq j'en ai perdu un / * j'ai eu cinq quat(re) filles et un garçon / qui est mort à la naissance
.....
49 C: et et / tous vos enfants parlent e français ↑ ?
50 MA: oui tous les quat(re) plus ou moins bien mais enfin i(ls) parlent / bien zûr ici en dans la maison à la maison on parle e le français automatiquement / * et elles sont en dehors bien sûr elles ont eu des contacts avec les espagnols puisqu'**elles ont suivi l'école** e // espagnole pasqu'on on a on a réfléchi / (h) on s'est dit si on est // puisque l'on nous on va vivre en / espagne i(l) faut qu'nos enfants // **vivrent**

e / avec les espagnols soient pas en deHORS de l'Espagne hein aient un contact direct avec les espagnols qu'elles s'adaptent dans l'Espagne dans **laquelle** on vit ce s(e)ra plus facile pour elles * / et: c'est XX qu'on a décidé qu'elles aillent dans une école espagnole et elles ont été / **elles ont fait leur éducation** dans une école espagnole

-
- 51 C: mais e elles ont elles ont des contacts avec la France et vous même vous avez des contacts avec la France ou vous êtes e---
- 52 MA: ah ben bien sûr ! j'ai toute ma famille moi je j'ai personne ici j'chuis toute seule / j'ai toute ma famille en France /
- 53 C: [mais vous---]
- 54 MA: [à viroflay]
- 55 C: ---revenez e en France ?
- 56 MA: oui quand elles étaient p(e)tites j'y allais assez / j'y allais pas mal mes parents sont v(e)nus TOUS les ans mes sœurs viennent aussi e mes nièces qui viennent / mais en grandissant chacun s'marie elles ont des enfants c'est plus difficile de // v(e)nir et puis (vous) comprenez **les difficultés financières** / e XX longtemps que y a des moments où on pouvait pas voyager et j'chuis restée // des trois, quat(re), cinq ans que(l)ques fois sans y aller
- 57 C: hu hum mais / c'que j'veux DIRE c'est que / vous vous vous vous tenez à à maintenir un contact
- 58 MA: [ah bien sûr !]
- 59 C: [quand quand] quand vous pouvez
- 60 MA: ah oui oui oui moi j'chuis restée très française ! <risa> /
- 61 C: [voilà c'est ça qui m'intéresse]
- 62 MA: [oui oui] moi j'chuis restée très fran(çaise)=mon mari est / (il) est plus espagnol que français il est / oui ! / il est vraiment // i(l) comprend / mieux les espagnols et même au point d'vue langue i(l) trouve que la langue est / beaucoup plus faCILE e l'espagnol que l'français et il oublie <risa> lui qui écrivait si bien !
- 63 C: vot(re) mari m'intéresse !
- 64 MA: oui
- 65 C: vot(re) mari m'intéresse !! <risa>
- 66 MA: oui mais i(l) voudra pas parler! j'crois pas
- 67 C: ah bon
- 68 MA: il aime pas beaucoup // dire e se s'extérioriser sur sa vie privée / *
- 69 C: oh ! c'est pas vraiment sa vie privée qui m'intéresse ! <risa> c'est simplement de---
- 70 MA: oui mais enfin / on pose des questions quoi qui / j'chais pas / i(l) voudra pas répondre
- 71 C: non ! vous allez voir après j'vais vous poser d'aut(r)es questions c'est pas sur vot(re) vie privée=des ces questions-là on n'est pas obligé d'les lui de les lui poser ! <risa> hem / et justement j'voudrais savoir // quel était e votre niveau en espagnol avant d'arriver en en France en e pardon en en Espagne !
-
- 72 MA: comment quel niveau ?
- 73 C: est-c(e) que vous parliez déjà espagnol ou ?---
- 74 MA: Ah ! **rien du tout** !
- 75 C: [non]
- 76 MA: [rien du tout] non rien rien puis je et puis j'chuis pas douée du tout alors encore en plus /

77 C: hen hen

78 MA: alors ça de c'point d'vue-là non / mon mari si il parle très bien mais moi non / j'parle TRÈS mal

79 C: et / quand quand vous parlez espagnol est-c(e) que vous vous avez **de** l'accent ?

80 MA: **sí sí sí** très très fort

81 C: très fort

82 MA: ouais / * l'accent très très fort

83 C: hen hen / et mais / ce ça ça vous est égal ou ça vous / ennuie ?

84 MA: beh si ça me / si ! ça ça m'humilie énormément pasque ve plusieurs fois à chaque fois on m'dit ah: ! vous êtes française ! (h) ah oui **sí** ça m'humilie énormément mais / ah oui c'est comme ça hein ça c'est / c'est un don (il) y en a qui l'ont // moi j'connais des personnes qui n'ont aucun accent ↓ qui l'parlent e / sans accent et ben moi j'l'ai moi j'ai un accent c'est / très fort //

85 C: (h) et e // qu'est-c(e) que je veux dire

86 MA: non non XX <ruido exterior>

87 C: ouais ! c'est bon ? j'peux vous vous <risa> vous déranger

88 MA: ben allez-y

89 C: ah ok ! et e / * comment vous vous vous considérez espagnole ou française ou les deux ou / ?

90 MA: non ! moi j'me considère toujours française pasque j'chuis v(e)nue quand même j'avais trente ans ici alors e j'ai passé la moitié d'ma vie: / en france et la moitié d'ma vie en espagne donc e j'chuis adaptée aussi à l'espagne ça l'espagne me plaît tout d'abord pasque j'ai mes enfants qui~y sont nés et les p(e)tits-enfants j'ai deux gendres espagnols alors bien sûr j'chuis attachée à l'espagne / mais c'est c'est pas pour e / cette raison que j'oublie la france **rien d'là** pour moi je / j's(e)rai française jusqu'à ma mort <risa> moi j'chuis très française j'chuis restée française QUOI que je je m'adapte / au au pays / j'essaye de les comprendre je j'irai jamais leur e faire des réflexions e // qui puissent les blesser non--- <le habla su marido> oui d'accord / **sí** / d'accord

<su marido quiere marcharse, pero empieza a hablar y tardará un poco más en irse>

91 El marido: **bueno** enchanté bon travail

92 C: au revoir monsieur merci

93 El marido: XXX ma femme ma pauv(re) femme

94 C: vous inquiétez pas pour votre femme <risa de su mujer>

<el marido empieza a opinar sobre lo que acaba de decir su mujer y sobre España y Francia, pero al estar demasiado lejos de la grabadora, se le oye muy mal y no hemos podido reproducir aquí todas sus palabras>

95 El marido: XX nous sommes **fRançais** en espagne / nous sommes=i(ls) apprécient ça les espagnols / nous restons français mais c'qui(ls) admirent c'est qu'nous sommes français p(u)is / nous avons / pris beaucoup d'choses [d'EUX]

96 MA: [ouais]

97 El marido: sans perdre nos racines

98 MA: ben ouais

99 C: c'est ça qui XX c'est d'ces choses là que: // je dois parler

100 El marido: XX sans X et i(ls) nous considèrent espagnols entre eux bien qu'ils sachent que nous sommes français

101 MA: j'chais pas s'i(ls) nous considèrent espagnols

- 102 El marido: oh si
 103 MA: ça j'crois pas non non d'ça non
 104 El marido: si
 105 MA: non *
 106 El marido: pasque y a une **gRande** admiration pour NOUS qui nous sommes adaptés à eux sans les **tchoquer** pasque général(e)ment i(ls) pensent que nous sommes très X * trop orgueilleux etc. et y a XXXX au moment d'parler on parle XX / et on pense pas en français on pense on pense en espagnol
 107 MA: toi ! / mon mari [oui moi::]
 108 El marido: [XX] toi tu traduis
 109 C: ça c'est très important pour moi [e]
 110 El marido: [tu traduis] tu / balbuties et tu fais des traductions littérales XX tu n'penses PAS c'que tu dois dire XXXX
 111 MA: oui pe(u)t-êt(re) y a des moments oui ça m'vient y a des moments oui y a d'aut(r)es moments ça sort PAS
 112 El marido: ça sort pas pasque tu veux traduire / pasque tu penses en français XXXX
 113 MA: ouais

(interrupción)

- 114 C: je je j'vais vous poser les questions qui sont maintenant directement sur e sur mon sujet justement c'est c'est en rapport avec c'que vous avez dit monsieur hem / * pasqu'en fait mon mon mon sujet exact c'est de savoir si des français ou des gens qui ont pour langue maternelle le français peuvent après avoir habité ou habiter pendant très longtemps dans un dans un pays étranger qui n'est pas la france hem avoir des problèmes en français / pas pas pas en espagnol par exemple mais est-ce que / ça peut vous arriver de chercher vos mots en français
 115 MA: [ah oui **sí sí sí**]
 116 C: [d'avoir] quelques problèmes
 117 MA: ah oui **sí sí sí** y a des moments le mot vient pas
 118 C: [en français]
 119 MA: [y vient] en espagnol
 120 C: voilà
 121 El marido: non mais ça vient
 122 MA: on a un risque aussi---
 123 El marido: c'est dû à l'âge aussi
 124 MA: oui aussi puisqu'on a / on perd la mémoire d'accord il arrive que l'on on mélange le français et l'espagnol ça c'est c'est [mauvais]
 125 C: [voilà] ça c'est une chose très importante ce que dit---
 126 MA: et ben ça ça nous arrive ça alors e
 127 C: ---qui est pasque c'est ça que je veux étudier [dans mon mémoire]
 128 El marido: [non c'est] c'est pas qu'on mélange
 129 MA: ben si
 130 El marido: l'espagnol s'impose parce qu'il est beaucoup plus simple XXXXX <no se oye bien> c'est en écrivant XX donc le l'**orthogRaphe** y fait beaucoup dans XXX
 131 C: mais pourtant vous vous parlez toujours en français ensemble
 132 El marido: vous avez raison
 133 C: et dans vot(re) famille on parle français

- 134 El marido: oui on parle français
 135 C: espagnol c'est seulement en dehors de:
 136 El marido: c'est quand on parle de certains thèmes / des thèmes religieux on pense espagnol
 137 MA: pasque XX espagnol aussi
 138 El marido: oui et on parle avec d'autres XXXX
 139 C: ça dépend du sujet alors ?
 140 El marido: ça dépend du sujet j'peux pas le parler d'mon travail par exemple en français j'ai pas l'choix de XX
 141 C: mais peut-être qu'alors le français c'est peut-être plus pour les choses qui sont / de la famille
 142 El marido: matérielles XX
 143 C: oui c'est ça / hen hen
 144 El marido: oui XX [oui]
 145 MA: oui [oui]
 146 C: des vos choses à vous personnelles et peut-être pour le travail et toutes les autres choses c'est plus l'espagnol
 147 El marido: XX
 148 C: hen hen / * oui ça c'est / c'est important bon vous dites que ça vous arrive de de chercher vos mots quand vous devez parler en en français / [de:]
 149 El marido: [dans certains thèmes] oui /oui on cherche les mots pasque---
 150 MA: XXX pasque j'parle pas espagnol XXX ça m'arrive qui y a un mot espagnol **qui me sort**
 151 El marido: ou bien qui s'présente immédiatement
 152 MA: ah oui
 153 El marido: pasque il est / l'espagnol est une langue très **Riche** / l'espagnol est une langue très riche ça facilite beaucoup
 154 C: et hum * et quand vous observez ça qu'est-ce que ça vous fait ça vous ennuie ou vous [dites oh c'est normal]
 155 El marido: [au contraire] au contraire au contraire on a on a ce double emploi XX
 156 MA: XXX <están hablando los dos a la vez>
 157 El marido: on a ce double emploi XX aucun complexe X
 158 C: vous en êtes content ?
 159 El marido: non content non on [est tranquille XX]
 160 MA: [non c'est] pas qu'on est content
 161 El marido: **on la passe élégamment** / ni content ni ni / ni complexé au contraire
 162 MA: [XXX]
 163 C: [que c'est nor]=vous pensez qu'c'est normal quoi
 164 MA: oui c'est ça des choses normales
 165 El marido: nous ne sommes pas européens nous sommes français mais vivant en espagne donc nous avons les deux: / les deux cœurs les deux nationalités
 166 MA: ouais
 167 El marido: les deux mentalités / sans re sans éliminer l'une ni ni approuver l'autre **sinon** selon les circonstances XXXXX sans effort et sans heurt
 168 C: ça c'est / important c'est important hu et:: hum * et quand vous parlez avec des français qui parlent PAS espagnol e:: est-ce que / ça / je sais pas comment dire ça peut vous poser un problème par exemple si justement le mot vous vient en espagnol i(l) vous vient pas en en français qu'est-ce que vous vous faites dans c'cas là par exemple j'imagine si vous parlez avec vot(re) famille en france i(ls)

- parlent pas espagnol dans dans vot(re) famille e: est-ce que ça vous / quelle est
votre attitude par rapport à ça vous vous adaptez tout de suite ou--
- 169 El marido: immédiatement
- 170 C: immédiatement
- 171 MA: ah oui moi j'chuis XX aujourd'hui par rapport en france eh ben XXX
immédiatement: / aux circonstances françaises aux circonstances françaises [comme si
j'avais jamais quitté la france]
- 172 C: [et alors là je] / comme si vous aviez jamais quitté la france
- 173 MA: ah oui ah oui
- 174 C: [et et alors---]
- 175 MA: [j'reviens ici] beh c'est pareil
- 176 El marido: on s'réadapte immédiatement
- 177 MA: un p(e)tit peu / j'ai un peu plus d'mal hein les premiers jours ↑
- 178 C: mais les mots les mots vous reviennent quand vous êtes en france ?
- 179 MA: [ah oui]
- 180 El marido: [bien sûr] immédiatement
- 181 C: hu hu et / est-ce que [vous pensez]
- 182 MA: [oh oui oh oui oh oui oh oui]
- 183 C: pour vous immédiatement vous aussi monsieur
- 184 El marido: oui de même
- 185 C: hen hen
- 186 El marido: de même
- 187 C: hen hen
- 188 El marido: c'qui faut faire c'est / quand on pense avec un espagnol faut pas parler
français d(e)vant eux si vous voulez XXX
- 189 MA: ah oui ça oui
- 190 C: ah i(ls) n'aiment pas
- 191 El marido: i(ls) n'aiment pas et quand i(ls) voient qu'on **t**Raduit etc. XXX i(ls)
aiment pas vraiment XXXX
- 192 MA: j'parle pas bien hein <risa>
- 193 El marido: tu parles mieux
- 194 MA: toi oui d'accord mais pas moi
- 195 C: * donc en fait quand vous avez des amis espagnols qui sont chez vous vous
parlez esPAgnol alors
- 196 El marido: oui
- 197 MA: ah ben oui
-
- 198 C: uniquement espagnol // et et avec vos enfants vous parlez toujours en français ?
- 199 MA: ah oui XX
- 200 C: et vos enfants en entre elles ? elles se parlent en français ou en espagnol ?
- 201 El marido: souvent en espagnol X les deux dernières en espagnol les deux aînées
en français
- 202 C: les deux aînées en français
- 203 El marido: oui
- 204 C: les deux plus jeunes en espagnol
- 205 MA: **sí** c'est XX
- 206 El marido: quand les deux aînées quand les deux aînées XXX elles inventent des mots
en espagnol
- 207 MA: ah oui
- 208 El marido: pour essayer d'parler comme les grandes sœurs XXX

209 MA: ah oui ça oui
210 El marido: XX de la maisonnée
211 MA: oui oui
212 El marido: (il) y a une nécessité de parler espagnol bien sûr
213 C: et à votre avis pourquoi ?
214 El marido: ben pasque---
215 MA: ben voyez mon p(e)tit-fils---
216 El marido: on est espagnols en espagne **tR**ès important
217 MA: mon p(e)tit-fils qui e
218 El marido: et **on s'retrouve français** quand on retourne en france / sans oublier
l'espagne mais on se sent un peu XX

.....

219 C: mais * et et vos filles à votre avis elles se sentent françaises espagnoles ou ?
220 El marido: ESpagnoles
221 MA: alors e
222 C: espagnoles
223 El marido: elles se sentent totalement espagnoles
224 MA: plus espagnoles
225 C: donc VOUS vous êtes français
226 MA: ah oui
227 C: elles elles sont espagnoles ici
228 MA: pasqu'elles elles sont nées ici
229 El marido: pasqu'elles sont nées ici XX
230 MA: quand tu NAIS dans un endroit
231 El marido: [elles se sentent]
232 MA: [tu t'adaptes à l'endroit où tu XX]
233 El marido: elles se sentent pas déracinées
234 MA: non
235 C: hu hum leurs racines c'est ici
236 El marido: ouais leurs **R**acines c'est ici
237 C: et vous vos racines c'est là-bas alors
238 El marido: non ! nous c'est ici et là-bas c'est selon le cas
239 C: les deux
240 MA: ouais hum hum
241 El marido: nous on est pas déracinés on est ici / entiers et on est là-bas entiers
quand même
242 C: hen hen
243 MA: ben oui
244 El marido: non on s'sent pas du tout déracinés // ni complexés
<se va una de sus hijas - ruido de tos y besos>
245 C: on s'retéléphone
246 La hija: **au (re)voir** <risa>
247 C: salut !
248 Otra voz: *hasta luego* <ruido de besos>
249 La hija: **au (re)voir**
250 C: ok puis ben on on / s'appelle <risa>
251 Otra voz: *adió(s) adiós ! XX* <risas y también se va su marido>
252 MA: alors e ///

.....

- 253 C: qu'est-ce que j'voulais vous d(e)mander aussi=(h) est-ce que vous pensez que on peut arriver à oublier e sa langue maternelle ? peut-être pas dans vot(re) cas VOUS mais par exemple je sais pas dans l'cas d'vot(re) mari [ou dans un cas:---]
- 254 MA: [ben j'ai une amie] qu'vous allez voir c'est chantal / elle elle me l'a dit qu'elle a fini par e oublier un peu l'français pas(rce) qu'elle son mari est espagnol
- 255 C: ça c'est très important [ça m'intéresse beaucoup]
- 256 MA: [et comme elle] parle espagnol e / couramment c'ta-dire couramment bien sûr qu'elle le parle couramment mais avec son mari ils XX parler espagnol XX que son mari sait l'français / mais: elle m'a dit qu'il y a des / des moments elle a l'impression qu'elle X un p(e)tit peu [le français]
- 257 C: [ça alors] je crois que votre amie va être un / un cas <risa> intéressant pour moi
- 258 MA: ah oui / pasque moi j'ai pas c'cas-LÀ (é)tant donné qu'j'ai mon mari il est français
- 259 C: beh ouais ah c'est ça
- 260 MA: alors donc nous chez nous nous parlons français / automatiquement
- 261 C: // * c'est ça c'est important pasque moi mon sujet ça porte essentiellement sur---
- 262 MA: c'est ça
- 263 C: sur ça ça---
- 264 MA: ben vous verrez avec chantal
- 265 C: ouais
- 266 MA: elle me elle m'en avait fait des // des des réflexions là-dessus mais j'l'a comprends pasque: / mais moi j'vois **qu'sur mes filles** c'est un peu l'même problème ma fille e / e e ma fille bénédicte l'aînée / elle=son mari est espagnol bien entendu mais elle parle français avec lui /
- 267 C: ah oui ?
- 268 MA: * oui
- 269 C: mais
- 270 MA: [**pour qu'il arrive**]
- 271 C: [il parle bien l'français ?]
- 272 MA: ben que(l)ques fois i(l) répond en espagnol i(l) j'crois qu'il le sait mais il ose pas e // i(l) est un peu timide / tandis **que** mon aut(re) fille
- 273 C: <risa>
- 274 MA: qu'habite *los boliCHES* qu'est mariée aussi à un espagnol et elle elle parle e:: / elle parle espaGNOL pasque son mari le l'a étudié mais il le parle pas
- 275 C: hum
- 276 MA: * elle **le** parle espagnol=ah le si avec ses enFANTS elle parle e l'français // ben j'parlais beaucoup avec eux quand i(ls) étaient p(e)tits / i(l)s étaient ici maintenant i(ls) vont à l'école
-
- 277 C: vous vouliez dire tout à l'heure quelque chose sur votre petit-fils
- 278 MA: ah oui ! qu'i(l) parlait français au début
- 279 C: hen hen
- 280 MA: et on s'est moqué d'lui et ça a été fini il a plus voulu / **rien savoir du français**
- 281 C: i(l) veut plus parler français
- 282 MA: le p(e)tit / il était p(e)tit
- 283 C: alors vous parlez en espagnol avec lui ?
- 284 MA: moi non moi j'lui parle en français / que(l)ques fois i(l) m'comprend pas mais j'lui répète / donc e i(l) s'adapte/ puis ça va / mais en grandissant j'crois que: / l'été dernier (il) y avait des grands: / qui / parlaient français il était là en admiration

- d(e)vant eux i(l) dit=mais vous parlez français ben j'dis tu VOIS bon donc toi aussi tu peux parler français ça l'a / stimulé mais peTIT j'me souviens très bien a / il avait trois ans ça attends ça l'avait choqué ça que / i(l) parlait français personne le comprenait: et [il était très humilié]
- 285 C: [et c'est arrivé ça] quelque chose comme ça à vos filles ou pas ?
- 286 MA: à mes filles // non mon aînée elle savait même pas un mot d'espagnol quand elle a été en classe à cinq ans XX toute l'école dans l'coin et elle savait PAS un mot d'fran de d'espagnol * elle est rentrée au mois d'octobre et au mois d'sep de décembre elle e elle commençait à parler espagnol
- 287 C: donc i(l)s ont appris
- 288 MA: [très vite]
- 289 C: [à parler] espagnol à l'éCOLE
- 290 MA: à l'école / oh oui / oh oui c'est pas avec moi moi j'leur / ai jamais parlé en / espagnol petites jamais jamais
- 291 C: c'est drôle !---
- 292 MA: pasque j'savais qu'elles allaient l'parler en dehors de moi
- 293 C: oui bien sûr
- 294 MA: alors **j'ai pas voulu qu'elle le / qu'elle le perd** hein
- 295 C: hen hen
- 296 MA: elles ont déjà tendance à pas l'perdre pasque maintenant bien sûr elles / ont sont tout l'temps dehors elles ont étudié le l'espagnol / elles ont pas tellement étudié le français y avait que l'enseignement d'une classe à peine
-
- 297 C: donc elles savent peut-être pas bien / l'écrire
- 298 MA: non non elles ont des difficultés beh eh **celle-là qui fait l'tourisme** elle est en train d'faire des lettres e // d'affaires ah mais faut qu'elle s'y mette ///
- 299 C: hu hum ça c'est normal ça
- 300 MA: *
- 301 C: c'est comme ça pour les enfants qui sont dans un autre pays
- 302 MA: hen hen
- 303 C: c'est toujours comme ça et / * et vous vous avez pas d'problème quand vous écrivez vous oubliez JAMAIS l'orthographe e
- 304 MA: oh ben j'fais d=si des er(reurs) d'orthographe si hein et mon mari qu'était TRÈS très bon en orthographe i(l) finit par faire des fautes
- 305 C: ça c'est très important
- 306 MA: ah oui
- 307 C: ça m'intéresse aussi
- 308 MA: ça oui [ah oui ah oui]
- 309 C: [vous pensez que] vous avez oublié---
- 310 MA: ah oui ah oui ah oui ça oui
- 311 C: ---l'orthographe
- 312 MA: (h) oui
- 313 C: oui et---
- 314 MA: l'orthographe on l'a ou on l'a pas hein
- 315 C: oui mais justement ce avant [XXX]
- 316 MA: [hein mon mari] qui l'aVAIT
- 317 C: oui vot(re) mari
- 318 MA: i(l) i(l) il écrivait parfaitement sans / sans fautes ni rien
- 319 C: [ouais]

- 320 MA: [i(l) m'disait] toujours et c'était vrai / toutes les lettres que j'ai d'lui et i(l)
m'dit qu'j'arrive à oublier e j'fais des fautes i(l) fait des fautes ah oui
- 321 C: ouais
- 322 MA: * ah oui X
- 323 C: et vous vous l'aviez pas ?
- 324 MA: moi j'l'avais PAS ah non [l'orthographe]
- 325 C: [donc pour vous] ça n'a pas changé
- 326 MA: alors pour moi ça n'a pas changé mais pour lui si
- 327 C: pour lui si
- 328 MA: ah ouais
- 329 C: ça c'est une chose e qui est importante [de savoir]
- 330 MA: [sí sí sí sí]
- 331 C: pasque ça m'intéresse dans mon sujet
- 332 MA: ouais
- 333 C: d'savoir si on oublie un peu en parLANT
- 334 MA: ah oui
- 335 C: si on oublie en écrivant aussi
- 336 MA: **sí sí** ces choses **sí**
- 337 C: c'est très important / donc vous pensez que oui
- 338 MA: **sí** oui
- 339 C: et et et // * vous vous comprenez---
- 340 MA: bien oui lui son travail c'était av d d d que des espagnols i(l) n'parle e
qu'espagnol que qu'avec moi c'est tout somme toute en français il a toujours un
contact avec l'espagnol moi un peu moins / moi j'ai j'ai <risa> d'la chance de
rencontrer souvent des français / j'les CHERche malgré moi !
-
- 341 C: vous cherchez à rencontrer des français ?
- 342 MA: ah oui oui / ah ben j'ai j'ai très peu d'amis espagnols
- 343 C: ah vous essayez vraiment d'avoir des---
- 344 MA: quoi que dise mon mari pour les espagnols on s(e)ra toujours des étrangers ↓
j'regrette infiniment mais j'chuis toujours la française on m'dit toujours un petit **ah**
la francesca
- 345 C: c'est pe(u)t-êt(re) à cause aussi de l'aCCENT qu'on r(e)connaît
- 346 MA: oui
- 347 C: je sais pas
- 348 MA: je sais pas / moi j'crois qu'on s(e)ra toujours e quand on est dans un pays
étranger on est toujours étranger hein toujours toujours toujours
- 349 C: vot(re) mari lui i(l) pense pas ça
- 350 MA: non
- 351 C: finalement
- 352 MA: mais moi j'chuis pas d'accord avec lui là-d(e)ssus ↓ //
- 353 C: et ça vous ennuie ça ?
- 354 MA: * / beh que(l)ques fois ça vous ff // ça oui ça m'choque un peu pasque: /
j'essaye de m'adapter au / à l'ambiance au pays j'ai essayé d'les / d'les aimer c'est
vrai et j'les comprends surtout pasqu'on comprend un pays quand on vit dans
l'pays tant qu'on n'y vit PAS moi avant d'venir ici j'les critiquais les espagnols
j'voyais qu'leurs défauts
-
- 355 C: ah ouais ?

- 356 MA: comme bienne bonne française que j'suis j'voyais j'critiquais beaucoup et j'voyais leurs défauts et maintenant depuis qu'je vis ici en espagne / be j'vois leurs qualités et j'les comprends mieux pasque **je VIS comme vivent EUX** à leur rythme à leur ser=à leur **air** * et ça ça fait beaucoup ça on vit dans l'pays on comprend mieux le / *
- 357 C: et vot(re) mari aussi ↑ i(l) critiquait ↑ ou vot(re) mari il était / il était habitué déjà ?
- 358 MA: il critiquait: ?
- 359 C: les / les espagnols
- 360 MA: oh oui oui ! aussi il critiquait aussi X il était très français ça les français critiquent beaucoup / i(ls) critiquent beaucoup
- 361 C: hu hum
- 362 MA: i(ls) critiquent beaucoup i(ls) critiquent beaucoup
- 363 C: <risa> //
- 364 MA: ben moi j'l'ai un peu perd=perdu cette e façon pe(u)t-être
- 365 C: oui j'pense aussi [<risa>]
- 366 MA: [X dramatique] (h) ouais i(ls) critiquent beaucoup i(ls) critiquent beaucoup i(l) sont très sûrs d'eux / hein moi non j'ai pas ce défaut là pasque j'me sens toujours XX / j'me sens j'ai toujours eu des complexes là-d(e)ssus alors e // non mais: / SI / i(ls) sentent i(l)~sent / le français s'sent supérieur à l'espagnol c'est clair / et ça l'espagnol le sent très bien c'est pour ça qu'il aime p e l'espagnol a des complexes
- 367 C: XX
- 368 MA: c'est qu'l'espagnol a des complexes e vis vis-à-vis d'la france là-d(e)SSUS /// i(ls) ont d'aut(res) qualités hein faut les=faut VIV(re) dans l'pays pour l'comprendre e e / le pays ça tant qu'on n'y vit pas on peut pas l'comprendre / moi j'trouve c'est ma façon de: / voir la chose //
- 369 C: et:: hem et vous j'sais pas si on m'entend quand quand je--- [<risa>]
- 370 MA: [oui quand j'entends] l'histoire de la sieste hein les siestes ah e ben / c'était ah ben c'était pas / pas pensable en france on fait pas d'sieste mais ici c'était c'est néceSSAIRE / hein puis cette chose de vivre la nuit dehors moi je comprenais pas ça non plus (h) j'étais pas tellement pour vivre dehors jusqu'à quatre heures du matin mais maint(e)nant j'le comprends beaucoup mieux pasqu'i(l) fait tellement chaud dans la journée qu'on a qu'une hâte c'est de arriver e à la fin d'la soirée d'êt(re) dehors respirer / (h) et cette ambiance qui y a bien sûr tous les gens sont deHORS c'est pour ça y faut vivre dans l'pays pour comprendre leur façon dont i(ls) VIVENT les gens et si on vit comme EUX ça va mais si on veut vivre comme on vi / vait en france
- 371 C: pas possible
- 372 MA: ça va pas / on se heurte e on n'a pas les mêmes horai:res on / (h) va voir leurs horaires vivent e par exemple déjeuner TARD et // le dimanche par exemple tout l'monde déjeune très tard pasqu'i(ls) s'promènent le matin i(l) fait beau puis l'après-midi bon e i(ls) restent chez eux / * c'était toutes les choses que j'ai eu au début j'comprenais PAS
- 373 C: hen hen
- 374 MA: oui moi j'avais mes horaires FRANÇAIS j'voulais manger à l'heure française et c'était idiot // faut vivre à à au rythme du pays
-
- 375 C: et ça vous ça vous a pris du temps pour vous adapter ?

376 MA: non pasque avec les écoles j'étais bien obligée d'me mettre au rythme e
espaGNOL / pasque mon mari il a jamais eu d'heure e pour rentrer alors e pff X /
l'travail c'était l'travail XX

377 C: et donc vous vous pensez comme vot(re) mari qu'vous êtes / vous êtes française
quand vous êtes en france vous êtes française---

378 MA: ah oui moi oui

379 C: ---quand vous [rev(e)nez ici]

380 MA: [ouais ouais ouais ouais]

381 C: vous êtes française [et et vous êtes adaptée]

382 MA: [ça moi oui quand j'chuis] en FRANCE j'arrive en france ça y est j'ai
l'impression qu'je suis jamais partie d'la france

383 C: vous êtes chez vous en france ?

384 MA: oh oui oh oui j'chuis chez moi oui ah ouais

385 C: et ici vous êtes quoi alors ?

386 MA: ben j'chuis chez moi aussi pasque c'est mon FOYER ! je j'ai crée mon foyer
avec mes enfants et mes p(e)tits-enfants donc j'ai une faMILLE j'ai formé une
famille donc e cette famille ben elle est en espagne ben / (h) j'm'y suis adaptée à: /

387 C: vous avez deux chez vous alors

388 MA: ben un peu oui /// moi oui **sí sí sí sí** quand j'vais en france j'ai l'impression de
me r(e)trouver / <risa> c'est / c'est bizarre même

389 C: comme si vous étiez pas partie ?

390 MA: oh oui oh oui /

391 C: et si et si on considérait que / indépendamment de votre famille [et vous]

392 MA: [ouais]

393 C: si vous aviez la possibilité de retourner habiter en france indépendamment de
votre famille vous retourneriez ?

394 MA: / * moi je crois qu'oui

395 C: oui

396 MA: mon mari j'chais pas / il est très très espagnol lui / mais moi je crois qu'oui
moi on m'dirait / plusieurs fois je lui ai dit plusieurs fois je lui ai dit pourquoi est-ce
qu'on r(e)tourne pas en france moi j'ai l'esprit très clair // mais i(l) change rien du tout

397 C: vous vo vot(re) cœur il est là-bas

398 MA: oui oui ///

399 C: XX c'est normal

400 MA: ouais moi pour moi moi c'est MOI mais pour mes filles elles n'auront pas /
elles n'ont pas ÇA pasqu'elles n'ont pas d'souvenirs de de la france petites bon
moi j'ai eu toute mon ma jeunesse / une partie de:

401 C: vous avez jusqu'à trente ans vous

402 MA: jusqu'à trente ans j'chuis venue oui **avec** vingt-huit ans // alors c'était / c'était
énorme pasque mes filles n'ont pas ça elles ont été en vacances e un mois et puis
c'est tout

403 C: et pourtant

404 MA: [hein ?]

405 C: [vot(re) mari] aussi il était v(e)nu il avait il avait même=plus ou moins l'même
âge que vous non ?

406 MA: oui non ! il est v(e)un beaucoup plus tôt lui

407 C: ah il est v(e)nu plus jeune que vous

- 408 MA: oui oui il est plus jeune que moi
 409 C: et vous croyez qu'c'est ça qui f qui joue aussi dans le fait qu'il---
 410 MA: oui oui
 411 C: qu'il aime bien l'Espagne XX en Espagne
 412 MA: une vie spéciale // i(l) veut pas que j'raconte il est / spécial
 413 C: non non non ! mais j'veux pas [XX vous inquiétez pas <risa>]
 414 MA: [c'est un XX quoi] qui s / fait qu'il est attaché à l'Espagne il est très attaché à l'Espagne
 415 C: à cause de sa vie personnelle
 416 MA: je crois qu'oui je crois qu'oui // XXX
 417 C: c'est important c'est quelque chose de / qui est à lui qui est personnel à lui
 418 MA: oui oui
-
- 419 C: mais pour en rev(e)nir à la / à la langue pour vous / vous / vous pensez vous dites justement vot(re) mari en a parlé avant vous pensez en français et après vous parlez en espagnol ou vous pensez directement en espagnol ?
 420 MA: mss comme il dit c'est d=VRAI que(l)ques fois ça vous / les phrases vous sortent très couramment et très facilement puis tout d'un coup on sait pas pourquoi on butte y les mots **vous** viennent PAS e / moi ça m'arrive souvent ça surtout quand j'chuis dans ma faMILLE / c'est bizarre même
 421 C: [XX]
 422 MA: [quand] j'chuis dans ma famille / et que j'veux parler espagnol par exem(ple)=à **mes gens** ben ça sort PAS j'me sens / (h) j'chais pas ça m' ça m'gêne terriblement / [si j'chuis---]
 423 C: [de parler espagnol ?]
 424 MA: ouais / de parler espagnol
 425 C: quand e quand vous êtes avec vot(re) famille d'ici XX ?
 426 MA: oui quand je / j'm'adresse à **mes gens** mais qui sont espagnols // mais i(l) y a s bien souvent e // les mots n'me sortent pas i(l) faut qu'ce soit=si j'chuis SEULE dehors ou j'parle avec des espagnols si **ça m'sort** beaucoup plus facilement mais j'chuis quand j'chuis avec i j'sais pas c'est c'est / j'chais pas pourquoi
-
- 427 C: et et / et quand et quand vous rêvez la nuit vous rêvez en espagnol ou en français ?
 428 MA: * alors e
 429 C: si vous vous souvenez ! <risa> /// [c'que j'veux dire]
 430 MA: [j'pourrais pas vous dire]
-
- 431 C: c'est que / quand / spontanément / mais si vous avez à parler spontanément sans penser vo vo vot(re) langue / ç ça va être le français ou ça va être l'espagnol ?
 432 MA: /// ben je sais pas // j'saurais pas vous répondre à ça ///
 433 C: vous avez jamais:: / pensé e / à à cet aspect / des choses peut-être c'est pas faut pas vous poser la question tout l'temps <risa>?
 434 MA: non non / que(l)q(ues) fu=y a / oh j'sais que(l)q(ues) fois oui ça viendra en espagnol puis d'aut(r)es fois c'est'e: // c'est en français / j'saurais pas vous dire exactement / c'est une question de / selon l'cas / hu hum
-
- 435 C: ok mais * donc pour vous=pour vous dans votre CAS personnel donc vous pensez qu'on qu'on peut pas oublier l'français
 436 MA: non

- 437 C: vous pouvez pas oublier l'français
438 MA: je / j'y aurai pe(u)t-êt(re) des mots qui m'viendront PAS mais c'est tout
439 C: [mais c'est tout]
440 MA: [seulement des mots]
441 C: XX pas
442 MA: oui oh oui / non jusqu'à présent non /
443 C: XX donc e:
444 MA: mais en vieillissant ! <risa> j'en sais rien j'chuis déjà pas très jeune mais enfin <risa>
445 C: j'crois que / j'crois qu'ça vous s(e)rait arrivé avant
446 MA: ouais ouais i(l) m'semble oui oui je crois aussi ah oui
-
- 447 C: mais mais par contre vous m'dites vous avez remarqué que pour votre mari y a des fois il a des problèmes de i(l) cherche un peu ses MOTS [quand i(l) parle français XX]
448 MA: [ah oui aussi] ah oui hu hum hu hum le mot espagnol lui vient plus facilement
449 C: et pourquoi ça ?
450 MA: pasqu'i(l) parle beaucoup plus espagnol que français ! c c'est ÇA sa vie c'est ça !
451 C: c'est seulement pasqu'on utilise [plus une langue]
452 MA: [ben oui] exactement / ah ah oui
-
- 453 C: vous pensez que par exemple si vous retourniez en france ça disparaîtrait e
454 MA: oui mes enfants e l'aînée elle les deux aînées elles parlaient couramment français / avec moi et / après avec les années elles se sont mariées avec des espagnols ben elles finissent par l'oublier / un peu !
455 C: donc si---
456 MA: elles parlent moins bien que: / que quand elles étaient p(e)tites
457 C: c'est pasqu'on parle PAS
458 MA: exactement exactement
459 C: XX plus mais ça r(e)vient !
460 MA: oui ça j'crois qu'ça r(e)vient / oui oui puis une question de /// sans arrêt de // cons conserver de / converser ça j'sais plus l'mot tiens !
461 C: <risa>
462 MA: ben oui ça m'sort plus !
463 C: conserver peut-être non
464 MA: oui de:
465 C: de pratiquer
466 MA: pratiquer ! c'est ça j'cherchais l'mot de pratiquer faut pratiquer sans arrêt !
467 C: faut pratiquer [X]
468 MA: [c'est] ça les langues i(l) faut les pratiquer si tu les pratiques P(L)US ben ça va en X / oh oui
-
- 469 C: Même si c'est sa langue maternelle ?
470 MA: ça ! / ne non ! j'crois pas j'crois qu'ça n'intervient qu'un p(e)tit peu
471 C: bon // pourquoi ?
472 MA: si on est resté très assez longtemps dans son pays et bien sûr si on est resté **TRÈS peu longtemps** / dans son pays on / risque de l'oublier / (en)fin bon mon cas à moi moi j'pense pas qu'on peut X //
-

- 473 C: et * une dernière chose aussi dans vot(re) cas j'pense qu'ça vous concerne pas
mais est-ce que vous pensez qu'y a des français qui ha qui habitent longtemps en
espagne qui peuvent avoir après un accent quand i(ls) parlent en français ?
- 474 MA: ah ben oui ! ça oui pasque voyez quand mes filles vont en:: / france on leur
dit on a l'impression qu'elles chantent tes filles quand elles PARlent /
- 475 C: on leur a dit ?
- 476 MA: ouais [toute ma famille leur a dit]
- 477 C: [XX] faut du temps pour e / et pourTANT vous êtes du nord !
- 478 MA: mais moi j'me rends com---
- 479 C: vous êtes [du nord de la france]
- 480 MA: [et nous on est du nord] on est d'versailles ! ouais
- 481 C: ouais
- 482 MA: mon mari est d'compiègne alors on est **toutes** deux du nord / et **elles=i(ls)**
m'ont dit tous ça !
- 483 C: ah oui
- 484 MA: et moi j'm'en rends pas compte !
- 485 C: et de vous [i(ls) vous l'ont dit pour vous ?]
- 486 MA: [de mes filles] ouais pour mes filles non non
- 487 C: pas pour vous ni pour vot(re) mari **pour qu'vos** filles
- 488 MA: pour nos filles
- 489 C: quand elles parlent à à avec [vot(re) famille là-bas]
- 490 MA: [quand elles parlent] en franÇAIS on dit ah ! on a l'impression qu'elles
chantent tes filles quand elles parlent /// oui:
- 491 C: et:: c'est dû à quoi ça ?
- 492 MA: // pasqu'elles elles elles ont=elles parlent elles parlent espagnol comme les
espagnols dans l'fond elles n'ont pas d'aCCENT pasque beaucoup d'français c'est
difficile hein un fran le français en plus des français du nord là wa pour perdre
l'accent // y en a qui qui le parlent très bien //
- 493 C: vous vous pensez qu'c'est pasqu'elles sont:
- 494 MA: XX patrice qui vit là-haut XX i(l) parle comme mon mari avec un accent
français on voit tout d'suite que c'est un français /
- 495 C: mais en fait c'est pe(u)t-être pas tous les gens alors
- 496 MA: ah non (il) y en a qui parlent j'avais une e / une amie qui vivait en espagne
aussi mais maint(e)nant elles est r(e)partie en / france elle parlait très très bien e
l'espagnol sans accent ni rien //
- 497 C: mais mais et quand elle parlait français y avait que(l)que chose ou: / c'était /
seul(e)ment c'était [XXX]
- 498 MA: [non X] non XXX e l'français sans accent y en a c'est des DONS c'est un
don ça j'crois // c'est un DON
- 499 C: de parler / sans accent
-
- 500 MA: ah oui ! // XX de la **jota** et la **ere** XX ça s'apprend ! /// du reste oh je
j'remarque mes p(e)tits-enfants quand on leur fait apprendre et mes filles la **ere** ont
leur a fait apprendre pendant longTEMPS !
- 501 C: ah oui elles XX tout ça
- 502 MA: ah oui ouais ouais ouais ouais ouais hu hum / les p(e)tites **elles l'ont appris**
longTEMPS ça
- 503 C: et pourtant maint(e)nant elles parlent sans accent
- 504 MA: [non]
- 505 C: [elles parlent] très bien espagnol / et et quand elles---

506 MA: oui petites comme elles parlaient français avec moi

507 C: ah:

508 MA: sans arrêt c'est pour ça qu'elles avaient du mal !

509 C: ah / ouais d'accord / et et et j'ai pensé à vous quand elles a elles avaient pas e
l'accent [XX]

510 MA: [ah non bien sûr] pasqu'elles parlaient moi j'leur parlais français et / * on
était XX elles parlaient français sans aRRÊT et elles sortaient pas tellement toutes
petites que qu'avec nous !

511 C: XX

512 MA: XX

final de la entrevista

ENTREVISTA N° 3 : ELIANE

- **Fecha:** 25 de febrero de 1996
- **Tiempo de grabación:** 1 hora y 10 minutos
- **Lugar:** En casa de Eliane, en Chilches (Málaga)
- **Personas presentes:** Sólo la entrevistada
- **Interlocutores:**
 - C : Catherine Gaibrois Chevrier
 - E : Eliane

- 1 E: (pose) tes questions je vais essayer d'être e bon le plus claire le plus VRAIE
hein (h)
- 2 C: d'abord donc---
- 3 E: voilà je t'écoute
- 4 C: voilà mon sujet c'est ça hein / mon mon sujet
- 5 E: oui oui
- 6 C: c'est c'est de savoir
- 7 E: oui oui oui
- 8 C: si on peut arriver à oublier ↑ ne s(e)rait-ce que partiellement
- 9 E: hum
- 10 C: mais / ou même totalement on peut pas savoir
- 11 E: oui
- 12 C: oublier sa langue maternelle=pourquoi est-c(e) que tu penses qu'on p que
quelqu'un qui habite depuis très longtemps dans un pays étranger par exemple
l'Espagne
- 13 E: hu hum
- 14 C: est-c(e) que est-c(e) que on peut oublier / sa langue ?
- 15 E: beh en ce qu'en ce qui me concerne pour MOI qui habite l'Espagne depuis
vingt e maintenant / vingt e sept ans puisque je suis arrivée ici en soixante-huit
soixante-neuf compte !
- 16 C: soixante-neuf X j'crois
- 17 E: oui soixante-neuf soixante-neuf (h) en ce qui me concerne oui pour moi oui
puisque j'écris e disons surtout depuis QUINZE ans où je suis séparée où je suis
vraiment artiste où je suis vraiment peintre-sculpteur dans mes expositions (h) etc. que
j'ai ÉCRIT que je suis obligée d'écrire e / j'oublie ! oui oui oui oui je---
- 18 C: t'oublie ton français tu penses ?
- 19 E: ah oui oui oui ! pour moi ah oui oui oui ! il y a des moments il y a des moments
/ e quand je DOIS écrire ou quand je suis avec des artistes surtout les artistes les
intellectuels etc. mais même même les gens du village par exemple e / je me sens
moi=j'm'identifie bien e à l'Espagne
- 20 C: justement ça c'est un truc qu'i(l) faut qu'j'étudie savoir est-ce que pasque j'ai
déjà interrogé d'autres personnes
- 21 E: ouais
- 22 C: jusqu'à présent
- 23 E: ouais

24 C: mais les personnes que j'ai interrogées se sentaient / françaises

25 E: ah

26 C: étaient venues en en espagne pasqu'elles avaient été plus ou moins obligées et je pense que / le choix de changer d'pays peut **influencer sur** le fait qu'on oublie ou qu'on oublie PAS sa langue maternelle qu'est-c(e) que t'en penses ?

27 E: et bien voilà moi j'chuis tout à fait d'accord // (h) comment dirais-je ? e:: moi je crois là le peu qu'je connais d'ton histoire à toi le PEU / hein puisqu'en FAIT depuis que tu es arrivée là e // j't'écoute quand même plus parler e tu m'as / plus écoutée / parler

28 C: ouais ouais

29 E: mais e:: moi je suis arrivée en espagne // il y avait quelque chose que je voulais Oublier de la france / un drame

30 C: comme moi

31 E: déjà comme toi donc psychologiqu(e)ment c'est très important (h) donc e cette / venue en espagne où j'avais tout à fait une autre vie tu le sais hein qu'aujourd'hui à **chilches** puisque j'ai connu le père de **gäetane** que tu connais / hein qui était dans l'immobilier qui était un homme d'affaires et moi à l'époque j'étais également FEMME d'affaires puisque // je j'allais avec lui ↓ dans tout c'qui était e immobilier réceptions etc. je vivais donc à malaga ↓ hein **guétane** j'avais la bonne j'avais etc. je ne m'occupais absolument de rien / bon à cette époque de ma vie / donc voilà vingt ans / vingt-trois ans même puisque **guétane** a vingt-trois ans vingt-quatre ans bientôt (h) donc **gäetane** est née hein là si tu veux j'étais j'oubliais mon français / mais j'étais malgré tout avec des belges immobilier je dis hein e vivant un monde un autre monde d'affaires et j'étais en espagne donc // où je me suis sentie / alors là / e tout ce monde là depuis sept ans **je l'ai vécu sept ans ma vie femme d'affaires** à malaga ↓ hein / en ayant en parlant français en parlant surtout belge et all(e)mand avec les all(e)mands qui venaient qui ach(e)taient ici / en espagne ↓ (h) là je me sentais / je ne m'idi / i identifiais PAS espagnole comme je me sens maintenant (h) mais attention // j'étais très différente aussi puisque **j'étais e / beaucoup pluss matérielle** hein je vivais dans un monde matériel de sorties de f e / ff / allez e sociétés etc. disons assez superficiel **le mot est à dire** quand je dis assez c'est même TRÈS superficiel / mais bon ! * (h) // où j'ai commencé attention * à sentir / que: de mon côté e / je me cherchais c'est en allant / à l'école d'art ↓ en restant toujours e si tu veux en en commençant à devenir en en commençant / à rentrer dans mon monde intérieur comme artiste comme intellectuelle et également en me cherchant à travers l'art / comme je t'ai dit en allant à l'école d'art **e: de / d'art et d'oficio(s) de malaga ↓ arte et oficio(s) à l'egido de malaga** ↓ là j'ai commencé à me retrouver à travers la glaise / à me retrouver à rentrer dans mon monde intérieur donc automatiqu(e)ment à rentrer dans mon monde intérieur * / le carr(e)four * / a commencé à j'é=j'étais dans un carr(e)four de ma vie / ce qui m'a / plus ou moins / fait prendre un autre chemin que le chemin des affaires et ce qui m'a deux ans et trois ans après AUtomatiqu(e)ment // fait changer d'vie pour devenir vraie plus j'allais dans le monde artistique intellectuel (h) je rentrais en moi et je voyais **mon equivoc / equivocation mon erreur !** non pas mon erreur pasque / je crois qu'il y a des personnes qui toute la vie (h) e toute la vie se cherchent et se trouvent très bien et / (h) et ne ne rentrent pas dans leur autre dans leur autre / dans leur autre personnalité se trouvent très bien ici en espagne parce qu'en espagne qu'est-c(e) qu'ils voient / on va parler de l'espagne surtout l'andalousie car l'espagne et

l'andalousie sont / deux choses TRÈS différentes hein c'est mes thèmes **des** des expositions que tu verras je t'invit(e)rai / eh eh bon alors disons que moi // à cette époque là de ma vie j'étais déjà rentrée dans un monde intellectuel culturel artistique et j'étais ça vibrat / en moi **à=au l'egido** donc là il y avait quelque chose qui m'attirait en andalousie et il y avait **quelqué** chose en effet ! (h) qui me qui me faisait vibrer mais que je n'arrivais PAS encore à sentir je le sentais à travers la glaise c'était la terre (h) je le sentais à travers les gens à travers (h) la musique à travers le flamenco mais je n'avais je voyais ça encore superficiellement / mais le **duende** cette âme cette chose qui vibre (h) e:: // me / me paralysait c'était mystérieux fallait que je découvre et pour découvrir **il me Fallait / que / je devienne seule** c'est-à-dire que je coupe ↑ c'est là que je me suis séparée / et que j'ai eu tout à fait une autre vie ! oui tout à fait une autre vie où je t'ai dit aujourd'hui à *chilches* / dans cette première phase qui **fut** que tu as vue la petite maison / là ça a été ma vie ma mort et ma renaissan(ce) (h) alors là ça a été une MORT si tu veux où j'ai COMMENCÉ à travers mes expositions / * à me trouver // à trouver beaucoup d'choses hein à trouver des vibrations donc // là avec **gäetane** j'ai déjà connu dans ce vieux village des gens qui t'apportaient / quelque chose qui t'apportaient leur origine qui t'apportaient une âme ! l'âme andalouse / les vibrations et automatiqu(e)ment quand **tu RENTRES avec les personnes** / que tu les SENS ! que tu cherches à les comprendre que tu cherches leur origine eh bien automatiqu(e)ment / tu tu de=tu t'identifies à eux tu vois ! (h) moi je te parle comme ça pasque je suis peintre pasque je suis sculpteur pasque je veux connaître ↑ LA vérité mais par contre / ça ne m'étonne pas ↑ je connais / encore dans cette première phase des gens qui viennent des français ! qui habitent ici depuis TRÈS longtemps des anglais égal(e)ment / mais i(ls) se retrouvent entre EUX / i(ls) sont entre EUX ne pa=ne veut ne profitent que des du des gens ne font que les critiquer ne voient que leur côté lumineux *luz y sombra del flamenco* comme je l'dis très bien et ne voient que leur partie ténébreuse c'est-à-dire oh ! les andalous-ci oh les andalous ! mais ils ne voient pas le BON côté des andalous donc ils ne s'identifient pas à eux **ils ne s'identifient à ce que seulement / les andalous leur donnent à eux de bon !** et l'andalousie je te le dis ce sont mes thèmes ! pourquoi ? pasque peut-êt(re) j'ai vécu ici / des choses MERveilleuses mais aussi des choses DRAMatiques / de ma vie terribles donc je SENS ces deux côtés / vraiment de l'andalou et moi e personnell(e)ment e je me sens vraiment ANDALOUSE peut-être plus que certains_andalous d'ailleurs tu verras / **tu verras d'autres** si si ça t'intéresse tu viendras à mes expositions etc. je le crée **je le sors** quand je suis passée à la télévision e *tal como somos* / à la télévision voilà deux ans bon ben e:: / e: du **duende** justement de / de tous ces **pueblo(s)** d'andalousie je le sens ! parce que je suis vraie ! pasque pasque je / pasque je me suis identifiée mais je CONnaiss je les connais très bien dans ce monde et et ça c'est un des points que / ça ne m'étonne pas ce que tu m'dis y a des é y a beaucoup de français * e surtout des belges pasque y a pas tell(e)ment tell(e)ment d'français qui vivent tell(e)ment depuis longtemps ici (h) eh bien non ! ils ne voient que le bon côté alors ils ils ne peuvent pas s'identifier / allez i(ls) vont aller à des fêtes ou i(ls) vont mais i(ls) vont dire ben oui c'est bien mais ils ne vont pas chercher la RAcine allez du **canto jondo** ou:: ou i(ls) vont dire ben oui i(ls) sont bien gentils les espagnols avec e ben le *flamenco* c'est facile ben non ! pasque moi j'eSSAIE de danser les *sevillanas* et c'est pas facile hein crois moi ! pasque il faut que ce soit des tripes puis bon énormément de choses comme ça // énormément donc e ça cette question e:

32 C: mais justement mon: / mon sujet c'est ça c'est du point d'vue d'la langue est-c(e) que tu penses que tu tu aurais tu pourrais tu tu penses que tu vas oublier pasque quand tu parles fran=français tu parles parfait(e)ment ↓ est-c(e) que tu---

33 E: oui

34 C: ---penses que inconsciemment ou je sais pas tu peux oublier le français ?

35 E: oui oui / oui oui oui ! pour moi oui parce que / souvent---

36 C: oui pour toi X

37 E: ---ah oui non mais pour moi oui parce que je le vois ! pas plus tard que hier non ! pas hier avant hier j't'ai dit bien nous avons eu avec les peintres là c'était très bien c'était toute une rest=rétrospective de **las** premières semaines érotiques de l'année dernière à *ronda* qui a été donnée dans tout *ronda* on a fait **un très joli vidéo** et comme moi à cette époque-là c'était en MAI et l'année dernière le salon des peintres et méd(e)cins était à paris / alors moi je devais être à paris donc je n'ai pas vu en fait tout tout e **tout ce vidéo** et tout=alors le celui qui s'occupe du / collectif e XX là la semaine dernière quand j'y suis allée pour la semaine e culturelle argentine i(l) m'a dit bien écoute éliane prends **le vidéo** et comme vous faites à: **torre del mar** pour le carnaval quelque chose de artistique et ben tu le passes aux autres peintres et tu vois e ça a été très sympa donc / et ben e / cette semaine avant hier je te dis y avait donc la fête là / j'étais donc qu'avec des espagnols quand je me trouve qu'avec des espaGNOLS parlant espaGNOL / e: / je suis espagnole //

38 C: mais / alors en fait / pe(u)t-êt(re) que c'est pas un oubli d'la langue peut-êt(re) que c'est simplement e toi !---

39 E: XX je m'identifie à eux

40 C: hen hen

41 E: je suis comme eux je m'identifie tu vois

42 C: hen hen

43 E: mais e c'est certain que si y a un français à côté // et ben / qui me parle français ben oui ça y est je suis de nouveau française /

44 C: t'es les DEUX en fait alors ?

45 E: oui

46 C: et mais tu t'considères française et espagnole ou / comment tu t'considères ?

47 E: ben c'est-à-dire que (h) comment j'pourrais te dire ? quand j'vais à paris on m'appelle <risa> / l'espagnole la lumineuse ↑ pasque c'est certain qu'à paris en fait / e: je suis aussi parisienne tu vois je j'AIME aller en france et j'AIME aller à paris (h) pasque bon ben paris c'est toute ma jeunesse ! c'est aussi / mais e après vingt-cinq plus ! qu'est-c(e) que j'dis vingt-sept ans vingt-huit ans maint(e)nant

48 C: eh oui

49 E: **de vivre** ici quand MÊme e:: /// je me sens très très es=très andalouse je ne dirais pas espagnole pasque ça !

50 C: andalouse

51 E: c'est andalou c'est pas espagnol

52 C: mais justement les andalous comment i(ls) t'considèrent toi ! comme une française ou comme une andalouse ?

53 E: t'es **les** nôtres ! *eres nuestra tú eres tú es nuestra* tiens ! ça ça a été encore des / *tú es nuestra*

- 54 C: pour eux tu es---
- 55 E: j'chuis à eux !
- 56 C: hen hen
- 57 E: on m'a envoyé là j'les ai prêté aux belges un grand / bouquin un grand livre !
que je savais même pas qu'i(ls) m'avaient / mentionnée dedans de *chilches* de
toute son origine pasque *chilches* a beaucoup j'te le prêterai tu verras j't'en offrirai
même un pasque / c'est mille **pesètes** c'est la **diputation** moi on m'l'a envoyé
pour la nouvelle année (h) et en effet e ça m'a le / chapitre qu'i(ls) me donnent ici
y a deux personnalités dans toute la monsieur l'curé et éliane ! <risa>
- 58 C: <risa>
- 59 E: ah tu vois ! * et alors j'aime beaucoup <risa> i(ls) m'font rire pasque i(ls)
marquent écoute bien ! e: que je me bats et en fait c'est vrai je me suis TOUjours
battue ici en défendant leurs e leurs valeurs ! leurs véritables valeurs pasque i(ls)
ont des GRANDES valeurs tu vois là et: / je sais pas pourquoi ah oui ! et alors
justement ça leur plaît pasque là ils en=en se battant sur
- 60 C: [t'es des leurs]
- 61 E: [leurs **origènes**] je suis à eux et d'ailleurs je le DIS c'est une grande famille et et
c'est vraiment une terre bénite pour moi e *chilches* ça a été quelque chose alors là
je te le dis encore (h) / après // ma séparation a été un grand coup un grand grand
coup mais très grand coup de ma vie je crois / drame même je crois que: / j'avais
ma fille **gäetane** que tu connais je ne sais pas je suis très forte hein / mais je ne sais
pas / si j'aurais pu / mourir et revivre même avec ma peinture et mon art à paris je
ne crois pas // alors là c'est l'esprit **l'homea=l'hommage** à la terre à ce **duende**-là /
à cette chose ss / qui vient de cette nature et là je crois aux forces justement je=
mon ma prochaine exposition est *homenaje a la tierra* et là je crois / que cette terre
est divine / c'est tout c'est les pierres c'est le sol c'est / c'est toute l'histoire
d'andalousie c'est toutes les vibraTIONS / d'andalousie tu vois et: ça j'y crois très
fort d'ailleurs e / e c'est un des thèmes de mes prem de mes prochaines expositions
et tu verras ce que je vais écrire sur les cinq tableaux seul(e)ment qu'je présente là
vendredi prochain c' / c'est mes thèmes e *luz y sombra del flamenco valle de de la*
mort la mort et *la vida* / les deux vibrations d'ici (h) e:: sur l'andalousie c'est
quelque chose je crois qui n'appartient à personne qui vient du fin fond de et qui
cette vibration tu vois qui te vient DIRECTement des entrailles et ça tu l'sens ou tu
l'sens pas mais j'pense que / j'ai la chance d'être créatrice // et d'êt(r)e créatrice et
d'avoir capté la lumière **la sombra** aussi hein e de ce pays les les extrêmes la
montagne regarde ici la montagne la mer enfin ! là on est vraiment dans un pays
d'extrêmes et dans un pays d'extrêmes tu as les gens extrêmes ici les gens sont très
extrêmes i(ls) ont leurs se=souches i(ls) ont / **andalousie** c'est l'orient ! c'est les
maures ! qui ont (en)fin y a toutes les tu vois et ça ça c'est la vibration ça c'est la
musique quand t'rends compte les *cantos jondos* et moi je vibre je dis pas comme
certains français oh ! allez c'est l'espagne avec les **pandaretas** non va dans une
semaine sainte mais pas les s(e)maines saintes comme tu les vois où el *roci* e
rociero et à cadix et tout ça non non i(ls) vibrent ! i(ls) / i(ls) / c'est quelque chose
j'te dis ça n'a pas d'**paroles** ça se sent !
- 62 C: je comprends
- 63 E: moi j'le ressens très bien pasque bon c'est c'est / ça t'prend au cœur c'est
que(l)que chose qui t'fait vibrer qui qui est d'un autre monde et quand tu l'sens et
ben: là moi j'me sens andalouse // tu r(e)gardes mon beau lustre <risa>
- 64 C: <risa> X je vois X y a la lumière qui
- 65 E: non mais i(l) faudra qu'j'le r(e)monte faudrait pas qu'j'mette le feu

- 66 C: ouais faudra faire gaffe
 67 E: ouais ouais <risa>
-
- 68 C: d'accord et * une chose par contre qui est importante aussi quand tu es v(e)nue ici la première fois tu parlais déjà espagnol ?
 69 E: ah ! alors ça c'est encore une autre histoire non ! non ! (h) justement c'est rigolo (h) non je parlais italien <risa>
 70 C: <risa>
 71 E: alors comme l'espagnol est TRÈS très très très très orgueilleux <risa> i(ls) me disaient *niña ! aquí no no ! aquí se habla español* **hein no italiano** oh ! non non je parlais pas du tout je parlais italien et je dois dire que l'espagnol // je l'ai vraiment appris très mal très très très mal au commenc(e)ment (h) mais // au commenc(e)ment pourquoi très mal ? parce que / ben je / je n'ai été dans aucune école / ça a été avec pierre paul ça a été beaucoup avec la p(e)tite e qui me: / (en)fin j'avais pas dire la p(e)tite bonne mais enfin la p(e)tite qui m'gardait **guétane** qui était avec nous à malaga ↓ et puis e // ben e en enfin d'compte qui m'a appris l'espagnol ben ça a été surtout reme oui cette petite jeune fille qui est d(e)venue presque ma meilleure amie maint(e)nant celle qui a élevé **gäetane** ma **guétane** qui parlait espagnol la télévision le jardinier à l'époque **on avait** j'te parle au **cerrado de calderon** et puis après comme **guétane** est allée à l'école espagnole / hein (h) ben la maîtresse qu'est d(e)venue une copine ↑ et puis bon divers espagnols mon garagiste enfin tu vois comme ça là je te parle du monde e / d'avant hein du monde d'avant avec **gäetane** son père bon **dans les immobiliers** (h) et bien nous avons ici les promoteurs espagnols donc / bon j'me débrouillais un p(e)tit peu avec eux / les all(e)mands et les belges qui: / qui arrivaient ici ne parlaient pas non plus la langue espagnole (h) donc moi j'me suis: la télé les journaux les promoteurs espagnols / bon mais là ça a été un espagnol durant ces années disons de **ff**
 72 C: oral ? oral ? [tu l'écrivais pas]
 73 E: [voilà oral oral]
 74 C: tu savais pas l'écrire / [si ?]
 75 E: [si] pasque je je // comment dirais-je ? **gäetane** grandissait et comme elle allait à l'école espagnole et que je lui f(e)sait ré=réciter un p(e)tit peu ses devoirs etc. donc automatiqu(e)ment / je / e gue avec e e j'ai appris avec **gäetane** en fin d'compte **gäetane** et reme la p(e)tite bonne hein bien !
 76 C: hum ouais ouais
 77 E: quand elle faisait ses d(e)voirs se j'm'intéressais à elle j'avais quand même le temps donc e:---
-
- 78 C: et une question pourquoi tu l'as pas mise à l'école française ?
 79 E: oui alors j'avais te dire pourquoi <risa> han !
 80 C: et vous étiez en face du lycée français [ah ben non] à l'époque [il était]
 81 E: [exactement] non non [il était] / juste à côté d'la clinique où j'ai accouché hein **saint antonio** hein oui **j'l'ai mis** à l'école française aux **parvulos** et alors je: je suis donc e / j'allais donc la conduire à l'école française mon p(e)tit bout d'chou j'ai des / photos d'ailleurs là c'est marrant / et puis / moi: je suis très ponctuelle mais bon e / **ff** // j'allais j'me souviendrai toujours j'avais été à l'école française un jour mais même pas cinq minutes de retard hein même pas hein j'te jure et là / ma p(e)tite puce était dehors toute seule / l'école était fermée / ça ça m'plaisait déjà pas beaucoup pasque vraiment une toute petite de ah non non non comme ça ! bon j'avais rien dit mais elle pleurait / bon j'ai rien dit et puis e j'avais été la

r(e)chercher deux jours trois jours après / et puis je voyais bien e un peu dans les dans l'ambiance tous ces petits entre eux * / avaient tous des bonnes espagnoles i(ls) parlaient tous espagnol entre eux ! j'ai dit bon alors les cours étaient en français / et puis un autre jour je suis arrivée e mais aussi mais même pas cinq minutes hein ! encore la gamine dehors ah j'ai dit non ! là ça va pas e l'ambiance ne me plaisait pas alors entre temps (h) j'ai co j'ai connu une amie qui était e professeur maîtresse non dans une autre école espagnole // * et qui me dit mais écoute éliane pourquoi **la niña** tu la mets pas ! elle s(e)rait bien mieux ! etc. et alors là je te parle la première année c'étaient les **parvulos** hein à l'école française et: mon amie m'a dit écoute moi j'te la prends elle est en première année j'te la prends ! // et alors / **je l'ai quittée** elle est restée deux mois à l'école française **et je l'ai pris** et **je l'ai tout d'suite mis** à l'école espagnole à l'école espagnole chez cette amie (h) donc elle était même plus dans les **parvulos** elle était en PREmière classe ! et **gäetane** e a toujours été à l'école espagnole / et je te dis e (h) e pour moi je suis TRÈS très très contente pasque bon e bien sûr ! **je continuais toujours lui parler français** toujours

82 C: oui justement ça c'est important

83 E: ah oui !

84 C: vous avez toujours parlé français ensemble ?

85 E: ah toujours toujours son père était français e était belge ! donc ah non ! [**gäetane** **gäetane**]

86 C: [de langue maternelle française]

87 E: de / puis alors donc depuis toute petite **gäetane** / qu'elle a COmmencé à parler elle était plus avec la bonne avec e et puisque moi j'travaillais avec le père donc toute la journée elle parlait espagnol mais / le soir quand je rentrais **gäetane** parlait français ! ça je lui ai parlé **de** toute petite français donc quand elle est allée à l'école

88 C: et elle aussi te répondait en français ?

89 E: ah oui oui oui oui ! donc là e / elle vraiment elle elle jonglait / d'un côté et de l'autre hein mais / quand je q disons que quand je me suis séparée // **gäetane** / ne ne n'écrivait PAS le français

90 C: voilà ça j'allais te demander écrire

91 E: alors / disons que souvent **on dit qu'un mal crée un bien** on n'sait pas d'un d'un mal y a un bien qui sort pour ma vie peut-être pasque j'regarde toujours le né le positif d'ailleurs ça c'est mon message artistique et je dis que l'Artiste qu'il soit chanteur peintre sculpteur écrivain si y a pas un message / dans sa négation dans ses obscurités et dans ce qu'on vit y a pas / une foi y a pas une lumière et y a pas une posi=une positivité son art n'est pas valable / même si c'est très bon / pasque la foi / l'amour / ça te donne des ailes et ça / et peut-être attention ! je te dis / j'ai=je te dis ça parce que J'AI vécu / ma vie et je m'exprime au et automatiquement tout être / tout être est un reflet / dans son art dans son art de c'qu'il est pasque l'art c'est quelque chose de mystérieux mais c'est ton autre toi hein donc / peut-être que j'ai eu cette chance d'avoir justement dans / cette partie de ma vie qui a été TRÈS très très sombre mais TRÈS dure hein où j'ai toujours eu la foi et là à cette époque où je me suis SÉparée où j'ai laissé où j'ai perdu beaucoup d'argent mais: également beaucoup d'autres choses pires que l'argent / qui ne se paient pas on va pas anticiper là dessus là / à cette partie de ma vie où **guétane** avait: / huit ans oui sept ans huit ans oui / (h) bien entendu je l'ai laissée car je

n'savais pas si je devais / REpartir en france ou rester ici hein ça ça a été mon mon côté transitoire quand j'ai quitté son père quand j'ai quitté malaga ↓ et là **guétane** je l'ai laissée / disons bien trois mois j'crois ou quat(re) mois à paris /

92 C: c'est là qu'elle a appris à écrire

93 E: voilà alors là en fait chez je te dis justement s mes cousins où / mon cousin qui est directeur chez e à **l'éditorial** e // gallimard et bien entendu dans son appartement avec mes petits cousins beaucoup d'petits=beaucoup de livres / et **guétane** automatiqu(e)ment e // allez e une séparation aussi e y a que(l)que chose qui s'passe hein (h) donc elle **elle s'est rejetée sur les livres / français** * puisque mon cousin n'avait pas d'livres espagnols

94 C: eh ouais

95 E: et là **guétane** à cette époque là // savait à peine écrire ! savait na peine lire le français elle parlait mais elle ne savait pas / donc là e moi entre temps **je l'ai appris** elle également **a fait beaucoup du sien** et a commencé / à rentrer en contact justement avec la langue française mais écrite

96 C: et oui

97 E: i(l) fallait bien pour lire / hein donc à cette époque là de transition d'un mal je dis bien d'un mal / ça a fait un bien pasque également dans ce **chilches** dans CETTE petite maison **que je tiens** si tu veux où ça a été not(re) refuge à toutes les deux (h) où moi j'me suis vraiment retrouvée SEULE avec elle où j'avais le TEMPS de m'occuper d'elle tu comprends j'avais je n'étais plus dans les affaires **guétane** m'avait tout à fait à moi / donc j'ai eu plus de temps également pour lui apprendre à un p(e)tit peu à lire en français pour e / e tu vois en plus de ça là après elle a changé d'école donc elle a été à une école / tout près d'ici qu'était une école de sœurs / et je me souviens le prof de français c'était **gäetane** qui lui donnait des cours !

98 C: <risa> ça m'étonne pas

99 E: <risa> don(c) a a alors donc et également également ce qui qu'a fait un grand bien à **guétane** dans tous ses malheurs aussi parce que (h) / c'est qu'ici dans cette maison / là où tu m'interviewes je te dis cette maison-là il a fallu que je la loue ! pasque j'devais payer beaucoup d'choses (h) donc je la louais à des français des français qui avaient des enfants / qui automatiquement me [connaissaient]

100 C: [ah oui]

101 E: **gäetane** connaissait / s'écrivaient après quand i(ls) repartaient / tu vois (h) quand moi je repartais en france elle revoyait les copines donc / les échanges de lettres / entre les copines **gäetane** a eu une énormément de de correspondances avec de mes locataires ! donc elle écrivait en français ! petits je te te parle là quand elle avait huit ans neuf ans dix ans tu vois (h) l'âge où vraiment onze ans douze ans puis bon jusqu'à allez jusqu'à e // jusqu'à / elle a terminé maint(e)nant elle a terminé l'année dernière sa faculté e / donc e donc à dix ans onze ans **gäetane** parlait très bien oh parlé elle a toujours parlé mais disons écrire et lire voilà là elle parlait très bien /

102 C: hen hen hen

103 E: puis bon des fois les fautes etc. elle voyait bien elle me demandait donc j'avais beaucoup plus de temps / pour elle ! **si** e étant seule dans cette petite maison (h) c'est ça e ces transitions cette vie e !

104 C: hu hum d'accord d'accord / et et et pour en rev(e)nir à tes rapports e / de toi entre entre la langue française et la langue é espagnole

105 E: oui alors !

- 106 C: est-ce que: [X]
107 E: [alors] bon mes rapports ben écoute mes rapports / par exemple tu peux r(e)garder bon là tu peux aller dans ma chambre tu vois j'ai énormément de bouquins d'art en français pourquoi en français ? pasque j'te dis j'ai la chance de jean-paul / qui lui ben vient **souviant** ici au golf etc. moi tu sais e à part mes tableaux mes sculptures et puis mes bouquins maint(e)nant j'veux plus rien d'ailleurs tu vois cette maison e: ça m'fait toujours plaisir donc j'ai beaucoup (h) de bouquins en français surtout sur l'art ou la philo bon c'qui m'intéresse c'qui m'fait vibrer hein
108 C: hen hen
109 E: donc e quand je me **PLONGE** dans un bouquin en français / tiens tu vois même là j'ai dieu et la science c'est des X tu sais: / des bouquins assez un peu / métaphysiques pasque pasque c'est mon art tu vois au fond
110 C: je vois
111 E: et bien j'me sens très bien j'm'identifie très bien en français
112 C: hu hum
113 E: par contre e j'ai aussi des bouquins en espagnol ! e / quand j'fais des expos en espagnol j'en ai même énormément et ben je / m'identifie aussi je crois que je sais pas c'est peut-être pasque / je suis **polyfacette** / peut-être j'ai: aussi ce / moyen d'adaptation j'ai quand même e plusieurs vies derrière moi / mais tout à fait e opposées //
114 C: tu:
115 E: alors opposées donc j'crois qu'j'ai un pouvoir d'**aidaptation** quoi
-
- 116 C: hen hen et quand toi tu quand tu penses tu rêves etc. en français ?
117 E: ah
118 C: en espagnol ? en quoi ?
119 E: e tu veux qu'j'te dise maintenant <risa> et ben / suivant suivant allez j'vais t'le dire pasque moi tu sais j'chuis / en c'moment ben tu l'verras tu verras / j'ai e: / je vis une histoire très drôle je vis toujours des histoires moi qui font vibrer **faut qu'je vis** faut qu'j'ai des amours mais des amours un peu platoniques / que j'ai même entre hommes pasque depuis quand même e j'chuis quand même pas vieille e / bon et l'art e c'est l'sexe hein ça e / c'est vraiment **du pasión** bon et en c'moment je vis une histoire d'amour ben tiens depuis e / depuis deux ans depuis qu'i(l) m'a fait ma sculpture / bon mais avec un homme attention ! lui aussi hein beh il est marié j'connais sa femme et y aura jamais que(l)que chose de sexuel ! y a rien de sexuel entre nous * bon mais e je l'sens à travers SES // e ses pièces à travers ses / ses œuvres s'il te veut d'ailleurs i(l) me l'a dit encore là et puis j'le sens dans ses tableaux automatiqu(e)ment j'écris pasque moi j'écris sur **tous / mes phases** ben là j'écris en espagnol ↓ // tu vois
120 C: pasque c'est un espagnol
121 E: pasque c'est un espagnol par cont(re) voilà quatre ans / hein j'ai vécu / et je continue avec un autre / un à paris alors lui ça dure depuis [e trois quatre ans]
122 C: un français alors
123 E: français ! chirurgien français avec qui j'ai de très grandes correspondances et des bonnes correspondances valables de livres etc. bon / lui je peux te dire lui c'est un grand chirurgien un grand peintre de mon exposition et avec lequel aussi lui aussi puisque l'année dernière on=j'ai eu une toile qui vraiment voulait dire tout c'qu'i(l) voulait dire / e:: / aussi une histoire d'**amur** vibrante très forte très grande et on s'voit pas on se voit peut-être bon ! ben moi là j'ai toute / quand je lui écris

bien en français / des fois j'mélange un peu l'espagnol pasque je sais qu'il aime bien l'espagnol puis ça m vient comme ça en espagnol mais e: // je me sens là vraiment j'm'identifie là vraiment / française ! tu vois parisienne---

124 C: alors la langue ça dépend d la personne / avec qui tu es

125 E: je crois / je crois que la langue pour moi ! je pense hein je crois que la langue la langue est: / c'est l'espace du moment quand vraiment tu te t'identifies tu vois tu t'identifies mais vraiment avec l'espace dans CET espace // **avec lequel tu te pénètres** vraiment (en)fin pour moi j't'ai dit je suis assez spéciale (h) mais je crois que je vais / vraiment très très très au fond / du problème hein / e aux racines / et:: (en)fin moi j'le sens comme ça et je pense je pense que c'est comme ça par exemple ! par exemple pour l'instant j'te dis je suis encore un peu comme une **diosa** tu vois e / mythique tout mon univers est encore mythique toute mon œuvre d'ailleurs est très embryonnaire je travaille sur l'embryon / que ce soit en: sculpture ou que ce soit dans mon art artistique e:: de mon cycle passé embryonnaire hein / abstraction lyrique si tu connais georges mathieu il a écrit beaucoup d'bouquins là-d(e)ssus mais y a un embryon / cet embryon je sais pas si un jour moi ça / vraiment e / je le ferai vrai=i(l) sortira tout entier / peut-être) je sais pas mais // maint(e)nant au point d vue moi femme ! et PAYS / pour l'instant ici en tant qu'artiste quand je suis quand je travaille avec les andalous quand je m'identifie vraiment dans mes œuvres que je vais à la plage chercher les bois ou les pierres quand j'm'en vais dans **las alpujarra(s)** et que je travaille / vraiment l'argile de la terre **dans les dans les e // * dans / comment ça s'appelle cantera je sais pas si c'est comme ça**

126 C: les carrières de pierre

127 E: oui dans les carrières de pierre avec des amis sculpteurs que j'ai également là je vibre là je suis là je / je suis pierre je suis e terre je suis mer je me je me mêle tu vois mais là je te dis je te parle en tant que CRÉatrice donc là je suis andalouse // mais attention / si un jour le destin / tu vois me fait vivre / **dans la france** on va dire on va dire XX / on ne sais pas et ff / je sais pas pasque // on sait pas ce que demain hein et que vraiment je vibre // je crois pas qu'ce s(e)ra une grande vie i(l) m'faut la terre i(l) m'faut la terre i(l) m'faut les éléments d la nature je suis trop / trop nature / ça c'est la personne // et / mon œuvre ce s(e)ra encore une autre œuvre mais e si vraiment je allez ! e seule ou ou avec un compagnon là pour l'instant je te parle de mes amis artistes d'ici avec lesquels je vibre tous tu les verras si tu viens à mon exposition pasque on a on parle la même langue / **bien qu'on est** tous très différents mais y a que(l)que chose qui vibre / hein dans dans toute notre hôte de de l'**axarquía** mais il se peut / que: à paris je te dis je fais partie également d l'association peintres et méd(e)cins et je connais / particulièrement un homme également qui / qui est dans mon histoire (h) depuis TRÈS longtemps qui est~un grand écrivain un grand chirurgien esthétique un grand peintre et avec lequel j'ai une très grande vibration / mais qui ne peut pas s'faire pasqu'on est libres chacun puis bon y a beaucoup de choses de notre vie mais // i(l) m je sais pas ce que le destin me donne mais da(ns) la campagne si dans cet espace avec lui je crois / je je vibre / je sens dans MES créations et dans notre espace à nous mais en france ! tu vois (en)fin campagne ce s(e)ra pas paris c'est trop superficiel j'crois pas mais / campagne je crois que **je me ressentirais** vraiment française /// mais j'aurais un besoin de revenir en andalousie // tu vois c'que j'veux dire

128 C: hu hum

129 E: pasqui j'aurais besoin j'aurais / y au=je s je me sentirais française hein pasque je s(e)rais dans un espace créateur vrai surtout vrai pasque je suis / quand même d'origine / de mes campagnes tu sais j'ai // * mon origine / où j'ai encore d'ailleurs des ma maison j'ai encore la maison d'campagne j'ai encore bon j'ai plus grand monde e de famille maint(e)nant puisque mes parents sont morts ma grand-mère est morte / celle que j'aimais vraiment qui m'a élevée (h) mais e j'ai encore des tantes / deux tantes et puis un cousin et puis bon encore des BIENS disons X

130 C: oui mais c'est d'où ça ?

131 E: près de du mor=dans l'morvan dans l'morvan près d'clamecy vézelay quand je vais là-bas ça vibre / hein y a des CHOses qui vibrent pasque

132 C: hu hum

133 E: c'est mon enfance c'est tout / donc e / e::: <tos> seule / tu vois / seule / je crois / que je ne re=ne rebâtirais pas je ne referais pas une reconstruction SEULE dans dans

134 C: là-bas en france

135 E: non non je me sens / je sais pas / par contre peut-être avec e / avec un homme qui qui parle la même langue que moi / qui ait: / alors là i(l) faut vibrer dans la même chose que=oui ! je pourrais reconstruire quelque chose tu vois / avec mes enfants aussi pasque on n'sait jamais mes enfants d'un côté je vais vieillir aussi comme toi avec ta grand-mère donc tu vois (h) donc / je pourrais aussi mais j'aurais / toujours toujours un besoin de REvenir en andalousie // pasque ici je l'ai toujours vu pour de TRÈS grandes choses j'ai vu la mort / et j'ai vu la vie / X tu vois //

136 C: X

137 E: et par ma force et par ma force par ma foi j'ai vu la vie / une destruction une construction mais / d'une personne tout à fait une autre personne // * c'est certain que i(l) faut vivre l'expérience pour le comprendre // mais toi le peu que tu m'as dit e

138 C: pasque moi aussi je / j'suis morte et / et / et j'ai j'ai j'ai pu renaître après là

139 E: voilà voilà voilà [voilà]

140 C: [je pense] qu'on a dans sa vie plusieurs morts et plusieurs [naissances]

141 E: [ah oui] ah mais oui oui mais tu as des personnes qui toutes leurs vies alors tu dis qu'tu trouves pas ça m'étonne pas ! moi je te dis ici ! je dis je passe et je ne veux pas m'fâcher pasque / mais c'est des des esprits mais c'est terri:ble ! i(ls) sont entre eux ils ne ils n'a n'a bon alors e ff ces gens là

142 C: [ah X]

143 E: [non non] i(ls) font que critiquer ils se ils ne con ils ne / tout leur arrive alors e tout / non non i(ls) n'savent pas

144 C: même pasque moi jusqu'à présent les quelques français que j'ai interrogés

145 E: [non non non]

146 C: [ils m'ont tous dit] la même chose

147 E: [ouais !]

148 C: les andalous sont / futiles futiles

149 E: ah oui [ça oui]

150 C: [le premier] mot futiles / superficiels

151 E: voilà voilà [exactement]

152 C: [y en a qui] voient seulement ça [toujours ça]

- 153 E: [ben oui] ben exact=oui mais i(ls) sont quand même bien contents non non mais **i(ls) vibrent rien** i(ls) sont bien (h) alors i(ls) vont voir les **ff**
- 154 C: i(ls) disent / l'espagne est un pays d'vacances
- 155 E: ben voilà
- 156 C: les andalous sont futiles
- 157 E: ouais ouais **si**
- 158 C: et ça fait trente ans qu'i(l)s habitent là
- 159 E: ah tu t'rends compte
- 160 C: <risa>
- 161 E: tu t'rends compte
- 162 C: j'ai interrogé / mercredi / une femme de soixante-quatre ans elle est elle est en espagne depuis qu'elle a trente ans elle m'a dit ça---
-
- 163 E: tu verrais moi tous les gens dans les artistes XX comme i(ls) sont X comme i(ls) sont X mais bon i(l) faut aussi fréquenter une certaine perso=une certaine caté **si tu verrais** les poètes **si tu verrais** les / c'est dingue c'est dans les tripes et puis ah puis attention ! moi j'écris là d(e)ssus justement // cet hôte est meilleur **esculpteur** et le meilleur peintre que je connais il n'a AUCUN **curriculum** / aucune tout autodidacte je dirais //
- 164 C: hen hen
- 165 E: tu vas voir ! c'est dingue j'aimerais bien que tu viennes à mon exposition vendredi
- 166 C: je f(e)rai un effort=[ouais ouais]
- 167 E: [viens pasque] même pour toi
- 168 C: je viens
- 169 E: c'est bon / c'est très très bon au point d'vue e pasque vendredi y aura pas / y a y a tous les au vernissage tu vois y a des vernissages / en général bon ben y a (h) je te présent(e)rai le **f** celui qui fait le critique qu'a été le meilleur de / le meilleur ami ça a été martin sa femme est morte ça f c'était une des plus grandes e peintres e / de la région mais **c'est d'une très vieux personne** tu vois c'est lui qui m'fait toutes les critiques donc c'est lui qui va nous faire not(re) critique puis bon y a la télé y a tout ça mais peu importe c'est pas tellement pour la télé / (h) c'est des personnes e / ben lui i(l) parle français il a vécu à paris / donc e:: / c'est bien puis il y a des gens importants y aura: // y a / e j'te présent(e)rai mon sculpteur qui lui justement vendredi sam(e)di dimanche / ben sam(e)di si tu as l'temps si tu veux chez=i(l) i:(l) fait une exposition (h) à **málaga** pendant trois jours ou [quat(re) jours]
- 170 C: [ah à malaga ↓]
- 171 E: c'est la semaine mais oui lui c'est la semaine=pasqu'il est d(e)mandé partout c'est la semaine / attends qu'est-c(e) qu'i(l) m'a don(c) dit / de la / **roh !** j'me souviens plus puis il a tellement d'choses tout un truc naturel à à **la station d'la gare** i(ls) en font / alors c'est t ça va t'intéresser
- 172 C: [à la gare e]
- 173 E: [j'vais y aller] sam(e)di mais oui **c'est un grande chose** e---
- 174 C: **on peut aller** sam(e)di après-midi pasque sam(e)di matin j'travail
- 175 E: et ben si tu veux sam(e)di après-midi on peut y aller
- 176 C: ouais
- 177 E: on va y aller ensemble
- 178 C: ouais
- 179 E: pasque lui il ouvre vendredi / i(l) va v(e)nir vendredi soir mais i(l) s(e)ra déjà ouvert vendredi matin / j'me souviens plus qu'est-ce que c'est

- 180 C: X
 181 E: non mais ! non non mais c'était près d'la gare
 182 C: ouais
 183 E: c'est quelque chose de très important c'est tout sur la nature
 184 C: (de) t(outes) façons quand on est à la gare on y va on f X
 185 E: ah non c'est un salon
 186 C: ouais
 187 E: c'est un salon très important de la nature ou de / ou de ou du parc naturel mais attention c'est d=très important ! c'est chaque année / et lui il est d(e)mandé lui on va même=i(l) m'a même dit cette année qu'on l'avait payé [pour X]
 188 C: [j'en ai] entendu parler à la radio
 189 E: mais oui ! mais oui !
 190 C: oui j'sais c'que [c'est oui]
 191 E: [oui oui oui oui] tu vois
 192 C: j'me souviens plus / qu'est-ce que c'est plus exactement mais [j'en ai entendu parler]
 193 E: [oui voilà] et alors lui comme il fait des choses e superbes dans la nature des choses très / tu vois avec des bois avec e (h) et là j'dois moi connaître pasque l'année prochaine i(l) m'a dit qu'y avait des fois des peintres / alors bon ben j'vais voir c'que c'est et puis / puis j'veux le visiter ce parc-là j'ai dit bon ben j'irai t'voir en j'irai t'voir sam(e)di pasque moi vendredi j'ai l'hôpital le matin (h) oh ! j'suis X
 194 C: très X
 195 E: oui ! oui ! <risa> j'ai beaucoup d'choses quoi mais si tu veux sam(e)di après-midi
 196 C: [ouais]
 197 E: [on peut s'donner rendez-vous et puis comme ça / même avec ta grand-mère ! ah non peut-être pas là
 198 C: s'i(l) faut marcher là la pauvre elle pourra pas marcher
 199 E: non
 200 C: c'est un peu f
 201 E: et ben e **samédi** non oui non i(l) faut e viens si tu veux puis dis à eva / même si tu veux avec eva
 202 C: ouais / ben eva nor=normal(e)ment j'la vois sam(e)di // j'la vois sam(e)di à onze heures pasque j'dois lui donner son cours de français
 203 E: ah ben voilà bon ce [voilà]
 204 C: [donc e] j'vais lui en parler [ouais]
 205 E: [bon ben que c'] voilà ben dis-lui comme ça
 206 C: ah ouais
 207 E: pasque a eva ça fait longtemps qu'j'l'ai pas vu non plus
 208 C: ouais ouais j'vais lui dire
 209 E: et puis c'est bien c'est une belle balade et puis c'est que(l)que chose de très important pasque paco m'a dit mais oui / (h) là y avait e / y a également tout c'qu'est les / les médecines **macrobiatuques** et c'est TOUT sur la nature / ben lui eh lui tu X hein moi je connais des gens très très importants si tu veux / **mais des gens avec lequel tu vibres**
 210 C: ah ouais ouais

 211 E: tu comprends voilà le théâtre / bon e si tu veux c'est tout mais les nouveaux riches / je m'excuse / de dire ce mot / de français
 212 C: puisque---

- 213 E: et ça ! je n'ai pas du tout honte de le le dire d'un p(e)tit esprit comme ça qui vient ici qui t'investit avec le fric / hein et puis que l'andalous c'est toujours le p(e)tit espagnol qui est bon / e pasque tu sais / i(ls) critiquent beaucoup l'andalou / mais faut voir comment ils les traitent hein il est bon à rien / e il est ci il est là ben eux i(ls) savent bien faire i(l) faut quand même pas exagérer ! i(ls) viennent dans leur pays ils ne font même pas un effort / pour les comprendre i(ls) ont leur argent ça c'était surtout les all(e)mands / et voilà
- 214 C: ouais
- 215 E: et ben crois-moi ils n'ont pe(u)t-êt(re) pas beaucoup d'études / les anciens pasque la nouvelle génération i(l) t'les bat
- 216 C: hen
-
- 217 E: et moi: / je te dis franch(e)ment quelque chose / je suis andalouse BIEN andalouse X
- 218 C: j'suis contente d'entendre ça pasqu'c'est la première / f française
- 219 E: ah ! <risa>
- 220 C: que j'interroge qui m'dit une chose pareille
- 221 E: ah non mais ça j'peux beau=j'peux beaucoup t'en / j'peux beaucoup t'parler là-d(e)ssus non ! (ils) sont merveilleux et j'voudrais bien qu'tu viennes vendredi et maint(e)nant---
- 222 C: X
- 223 E: ---j'vais t'inviter j'vais t'inviter à toutes mes=et tu vas voir là tu vas vibrer **dans l'andalousie** pasque bon: / mais tu comprends i(l) faut se MÊler i(l) faut sentir
- 224 C: bien sûr
- 225 E: i(l) faut pas voir oh là là ! oh là là ! ou ou aller à à huit heures bon et s'i(l) te disent tiens X---
- 226 C: comment i(ls) sont pas arrivés encore à neuf heures ! <risa>
- 227 E: voilà !
- 228 C: et qu'est-c(e) que c'est qu'ces gens-là !
- 229 E: mon *roberto* qu'est-c(e) que tu veux i(l) dit mais oui *señora* j'viens avant ben il a pas pu v(e)nir ben j'vais pas en faire tout un plat par cont(re) i(l) va v(e)nir et i(l) va êt(re) gentil i(ls) vont vous donner un kilo d'tomates et un aut(re) tu comprends bon
- 230 C: je sais
- 231 E: non non mais ff / [voilà]
- 232 C: [moi j'comprends] moi j'comprends très bien mais / [beaucoup / de gens ne comprennent pas]
-
- 233 E: [moi j'vais te dire une chose] hein / j'ai la chance mais la GRANDE chance d'aller à paris hein / d'être logée et d'être nourrie d'être payée hein / pas énormément
- 234 C: ça c'est---
- 235 E: non mais pas énormément
- 236 C: déjà logée=logée et nourrie c'est déjà bien !
- 237 E: bon ben voilà ! logée et nourrie bon payée pas énormément pasque c'est suivant les ventes de: des tableaux et on sait qu'depuis la guerre du golf même de très bonnes œuvres / plus rien n'se vend mais peu importe ! mais peu importe / et d'être SURTOUT avec des gens intellectuels artistes qui me comprend ! autrement // pas cinq minutes / je vais en france /// c'est incroyable l'esprit incroyable !
- 238 C: j'comprends très bien

- 239 E: non non INcroyable // c'est incroyable
 240 C: j'ai qua=j'ai quitté paris pour la même raison <risa>
 241 E: non non non non non c'est incroyable
 242 C: eh oui
-
- 243 E: alors e ff / qu'est-c(e) que tu veux qu'je te dise e: / dans MON malheur / que je dis bien encore une chose mais ça on sait pas pourquoi (h) pasque oui en fin d'compte j'ai eu un drame qui m'a fait quitter paris peut-être également qui m'a fait e / e aller tomber amoureuse aussi peut-être d'un homme qui pourrait êt(re) mon père là c'est des choses un peu bon le père de **gäetane** était beaucoup plus âgé ou ma famille non plus n'a pas bougé=je suis partie d'paris j'en avais marre
 244 C: tu voulais par---
 245 E: oui ici voilà non non pasque un vent m'a chassée pasque y avait trop de / y avait trop d'zones négatives bon mais mais ça m'a fait vraiment e / e re mourir et puis revivre une autre vie puis après pour d'aut(res) circonstances avec le père de **guétane** dans / cette e / e là c'était l'immobilier là c'était encore le fric et tout ça pasque / pasque c'est ma vie pasque c'est mon évolution pasque c'est ma personne tu as des personnes (h) qui doivent vivre plusieurs vies / tu comprends et: et:
 246 C: ju=justement pour pour en revenir à ça au long au long d'ta vie puisque donc de ta vie / en espagne
 247 E: oui ?
-
- 248 C: est-c(e) que y a eu des moments où t'a où t'avais l'impression que t'oubliais / ta langue maternelle ta langue française ?
 249 E: oui / oui oui oui
 250 C: et comment ça s'manifestait cet oubli ?
 251 E: cet oubli ? ben c'est que j'étais vraiment (h) e là je te dis e / dans / dans intégrée tout à fait alors f où j'ai vraiment oublié=oh pour moi hein c'est quand je crée une exposition allez ! tu vois quand j'ai crée ce catalogue / tu peux pas mieux tomber **duende o alma de andalousie** quand j'ai FAIT ce catalogue tu vois bon que je te parlais allez je sais pas là là tu vois là là d(e)ssus tu as tout quand je parlais probablement <empieza a leer el catálogo > d'un latin dominicus *únicamente tiene este sentido* **en andaloussie** viene del dialecto gitano XX et spirito dionem quand j'ai tout fait si tu veux *duende espíritu de la tierra de la religion misteriosa de la religion* XXX j'étais dans la terre là j'étais avec cet esprit qui te / qui t vient du fond des tripes tu vois mais // aussi (h) si tu veux moi je me suis fondue / dans la terre dans la mer surtout a **torre del mar** / quand je / quand là il m'est arrivé encore une double / chose sur la tête où: c'était très fort où je mourais / où j'ai refait où je partais / j'étais à **torre del mar** et je créais des choses dans la céramique où je sentais si tu veux donc moi je / j'ai fait la vallée de la mort mais ça vaut de l'amour de la vie et de la m et de la mort tu vois c'est deux choses que tu---
 252 C: mais tu parlais là toujours espagnol à c'moment là ?
 253 E: non là j'parlais
 254 C: tu parlais
 255 E: non non [j'parlais espagnol]
 256 C: [tu parlais espagnol]
- (final de la cinta - interrupción)
- 257 E: e:: / le p'tit bourGEOIS du coin // j'm'excuse de parler comme ça mais c'est la plupart des des français qui s'viennent ici qui ont d'l'argent alors avec l'argent tu achètes tout / tu comprends et tu ne sens rien tu achètes tout c'est-à-dire tu achètes

ta maison tu achètes l'ouvrier i(l) doit êt(re) là à six heures / tu comprends et si jamais i(l) fait un tout p'tit trou de rien du tout / mais c'est tout ! et l'espagnol est comme-ci et l'espagnol est comme-ça=il est bon à rien // tu comprends ? <risa ligera> **que** moi j'ai pas du tout fait ça ! moi j'ai / je eh // je sais pas ! je suis morte ! et j'ai et j'ai CRÉÉ et j'ai créé je te dis un (h) des créations d'ci **casantra** DÉmons des mers pourquoi parce que j'avais vécu que(l)qu'chose de très / tu vois non mais voilà ! regarde **de l'apocalypse al renacimienTO** ! / ça j'tu peux lire toutes les / trucs de presse / donc tu VOIS d'ici qu'y a une mort y a une renaissance dans la glaise / dans mes créations dans tout ! tu vois regarde **la mar**=voilà e bon le diable du **mar** l'apocalypse // **la concha de aphrodite** / *el nacimiento* tu vois *esta diosa que nació de la espuma del mar* **representa** l'âge d'or c'est toujours / c'est toujours si tu vo le nouveau monde en gestation le monde de de gloire qu'est le futur (illu)minera la terre entière j'ai toujours les deux pôles

258 C: y a une chose

259 E: de:

260 C: en étant en étant pourtant an andalouse comment ça s'fait que quand tu parles espagnol te t'as d'l'accent ?

261 E: ah: ! [<risa>]

262 C: [hein ?]

263 E: [alors là !]

264 C: [pourquoi ?] pourquoi ça ?

265 E: alors j'vais t'le dire /

266 C: pourquoi tu t'pro tu tu

267 E: alors--

268 C: j'entends ↑ / qu't'as d'l'accent

269 E: ah non non c'est terrible [non non]

270 C: [X]

271 E: ben pourquoi ↑ tu sais pourquoi ? pasque // j'ai seul(e)ment commencé à parler à vingt-quatre ans ! / bon / bon / alors attention ! / et on m'a toujours dit non non *e(s) muy gracioso* // éliane ! / ben éliane en parlant espagnol ↓ elle a jamais fait d'effort *por qué ? / era muy gracioso* // non non non c'est terrible j'ai un accent espagn=j'ai un accent français et je ne peux plus je ne peux plus / *e(s) que no puedo más non non non non ! es que (es) increíble su tú quiere(s) podemos hablar español pero todos los franceses me dice(n) / eh XX con éliane se comprende todo* <risa>

272 C: <risa> eh oui [ben puisque t'as l'accent XX]

273 E: [non non non non] pour eux c'est terrible non *es que es terrible e(s) que yo no=et / de verdad ! que muchas veces digo (h) / qué vergüenza XX qué vergüenza y eso la culpa* ↓ *no no e(s) que la culpa lo tiene ellos porque siempre me di=no no e(s) muy gracioso e(s) muy gracioso y no! / como era muy gracioso* // éliane *nunca ha hecho e / esfuerzo y nunca he hecho esfuerzo y GÄETANE XX mami* ↓ *te he dicho que el accent(o) // sí sí gäetane pero e(s) que perdóname pero es que*

274 C: <risa>

275 E: *no no c'est increíble increíble /// ça ! l'accent / comme je te dis <risa ligera> / l'accent je crois / je CROIS aussi je crois / que / * allez ! quelqu'un qui qui parle comme guétane de toute petite* / hein a quand même plus de facilités / que à vingt que qu'à l'âge adulte / tu comprends ? ah non non [non ! ça !]

276 C: [mais **je**] **crois que la faute** c'est d'avoir dit: *e(s) muy graciosa ! [e(s) muy graciosa !]*

- 277 E: [XX ah non non non X]
 278 C: c'est ça
 279 E: et que *a mí* je disais / *eso es verdad eso es verdad e(s) muy gracioso y ahora aún ahora / tú ves el la ere* / [X]
 280 C: [no la] puedes pronunciar
 281 E: [no! qué va!]
 282 C: [no no te sale]
 283 E: XX et *tú tú parece una f=yo no !*
 (sin transcribir - sigue en español únicamente)
 284 E: mais peut-être qu'elle e / elle est ↑ // je sais pas comment elle voit l'espagnol
 285 C: d'toutes façons i(l) faut qu'je parle avec le plus de gens possible [XX]
 286 E: [bien sûr]

 287 C: et y a aussi un aut(tre) [truc encore]
 288 E: [alors]
 289 C: [que] /
 290 E: [oui ↑]
 291 C: j'dois t'demander c'est pour e / par exemple / après tant d'années en espagne quand tu écris en français t'as pas d'problèmes [d'orthographe ?]
 292 E: [<risa>] cions ere / e // [XX]
 293 C: [X ouais!] [<risa>]
 294 E: [terrible] terrible et moi qui étais forte en français non mais c'est terrible !
 295 C: ça c'est très important pour mon / pour mon mémoire aussi
 296 E: [oh:: !]
 297 C: [tu=tu] as perdu l'écrit ?
 298 E: ben / je=dans les cions dans les tions si c'est un c ou si's [t'un t]
 299 C: [et] / et les doubles [e]
 300 E: [les] doubles r
 301 C: voyelles et tout ça
 302 E: les doubles voyelles
 303 C: les doubles e consonnes j'veux dire
 304 E: [alors / alors !]
 305 C: [deux m deux t]
 306 E: alors encore encore là **gäetane** ↓ / m'a aidée / je l'ai fort aidée // tu vois d'être toutes les deux avec **gäetane** c'est pour ça que **gäetane** / on est très unies (en)fin on était bon maint(e)nant aussi mais / * parce que ce on s'est aidées si tu veux bon j'ai été père j'ai été mère / été mère et je crois que / je l'ai / assez bien fait / ça a pas été pour elle très facile mais **gäetane** est une enfant / très facile hein vraiment je n'ai pas eu à m'plaind(re) / mais également e // je crois que / mais j=attention ! je ne me suis pas sacrifiée /// beaucoup / qui CROIENT / que je me suis sacrifiée pour elle de ne pas avoir eu d'hommes de ne p=ce n'est pas vrai // pasque j'ai eu mon art d'un co=puis ce n'est pas vrai ! pas du tout ! // et alors là / toutes les deux ça a été formidable parc'que / on s'est données / si tu veux / je l'ai aidée dans son franÇAIS // et elle m'a aidée aussi ! pasque combien d'fois elle écrivait ↑ / bon à ses COpines / après ça a SURtout été l'année dernière à mon=à son alexandre ! puisqu'elle e il a été eu un an à [X séparés]
 307 C: [ben oui ils] s'écrivaient en français / [ben ouais ouais]
 308 E: [alors] / **gäetane** i(l) fallait pas qu'elle fasse de fautes ! / donc les lettres tu vois et c'est là maint(e)nant en reparlant si tu veux du problème / que je VOyais // que j'avais oublié [mon français]

- 309 C: ça c'est une chose très importante pasque j'ai deux choses à étudier / l'oubli du français écrit et l'oubli du français oral / par exemple est-c(e) que ça t'est arrivé bon pour [l'écrit]
- 310 E: [ah oui]
- 311 C: c'est clair / tu penses que tu: /
- 312 E: ah oui ! ah oui oui oui !
- 313 C: que tu as eu des problèmes (h)--
- 314 E: ah e moi ! par exemple qui a XXX hein qui était TRÈS bonne en français / je te le dis=alors mes amis mais oui ! et [X l'oral]--
-
- 315 C: [voilà la question] quelle quelle attitude / a a / avaient et ont et ont tes amis français de france
- 316 E: [ah !]
- 317 C: [qui] parlent pas espagnol ↓ [qu'est-c(e) qu'i(ls) t'disaient ?]
- 318 E: [ah ? ah ah ! <risa>]
- 319 C: mais qu'est-c(e) qu'i(l) t'arrive ! t'oublies ? [ou quoi ?]
- 320 E: [eh bien] voilà ! ah bene tu es très bien tombée avec moi hein pasque vraiment ! <risa ligera>
- 321 C: [ben j'chuis contente <risa>]
- 322 E: [chaque année] ben non ! tu pouvais pas mieux tomber pasque je suis vraie tu vois bien je t'ai dit plus ou moins ma vie // bon // chaque année depuis ma séparation / avant j'avais une autre vie:: / avec le père on s'en allait dans les hôtels on s'en allait=j'avais pas mes amis // j'avais d'autres_amis à lui / des gens d'affaires
- 323 C: ah oui
- 324 E: donc ça ! /
- 325 C: hu hum
- 326 E: mais alors // quand j'ai eu ma séparation j'étais avec **guétane** là // que j'partais en france / à paris que tu as vu / à partir d'quatre-vingt-trois
- 327 C: hu hum
- 328 E: automatiqu(e)ment j'me r(e)trouvais en france ! j'me r(e)trouvais avec tous mes amis français donc i(l) fallait bien qu'je parle français
- 329 C: et: oui ! plus d'espagnol pasqu'i(ls) [parlaient français]
- 330 E: [e:: ↑] / alors donc mon amie mireille ah e=le la principale mais même d'aut(tres) ! / allez ! qui qui me disaient t=**ay** qui m'disaient mais (en)fin qu'est-c(e) que tu m'dis là mais quel mot tu m'dis là
- 331 C: voilà
- 332 E: [allez !]
- 333 C: [ça c'est] ça qui m'intéresse
- 334 E: *urbanización* ! pour moi *urbanización* c'était pas du tout lotissement
- 335 C: eh oui
- 336 E: X mais qu'est-c(e) que tu m'dis là !mais j'dis mais enfin **urbanisation** et p(u)is j'étais sûre hein ! / et p(u)is j'écrivais ça avec un tion ! // bon
- 337 C: même chose j' imagine t'as eu l'même coup avec résidence non ?
- 338 E: ben voilà ! /
- 339 C: la résidence des p'tits vieux tu disais non?
- 340 E: et ben exact=bon ! * // bah et bon enfin éliane ! je dis ben écoute ! écoute mireille ! bon XXX non non ! // oh mireille tu m'le dis hein XX je n'sais pas !
- 341 C: ça ça s(e)rait important si tu pouvais=y penser et essayer un jour de te souv(e)nir d'exemples conCRETS ! quel quel qu'est-c(e) [que te disaient]

- 342 E: [oh ben allez]--
 343 C: les français que que ça s'disait PAS / en france et que toi tu pensais qu'ça s'disait [ça c'est vachement]
 344 E: [ben oui !]
 345 C: important
 346 E: et ben bien sûr [ben allez]
 347 C: [ouais ouais]
 348 E: *urbanización j'étais certain* / *urbanización ça j'étais certain* / que ça existait mais en plus de ça / je disais mais enfin ! // et mireille X ah e *urbanización* ! je peux t'dire *urbanización* pasqueu / allez moi j'parlais d'mes **urbanisations** iCI / tu vois ! bon / je te dis qu'ça n'existe pas ! mais j'dis mais si ! ça s'écrit peut-être pas avec un c / i accent o n comme nous on écrit ici mais avec un t i o n ! voilà ça c'est un exemple alors
 349 C: ouais
 350 E: j'vais t'dire de là
 351 C: ouais ouais ↓
 352 E: mireille oh ! écoute on va r(e)garder toc ! reprends l'dictionnaire <risa>
 353 C: <risa>
 354 E: LO-tissement !
 355 C: eh oui X
 356 E: <risa> / ben et puis bon j'peux t'en dire d'autres noms [aussi hein !]
 357 C: [XX]
 358 E: ah [oui oui !]
 359 C: [XX] tu t'souviens d'exemples précis
 360 E: d'exemples précis bon ben **urbanisation** bon e / (h) qu'est-c(e) que [j'ai encore ?]
 361 C: [de vocabulaire] mais de syntaxe aussi
 362 E: hum
 363 C: si tu peux trouver des choses qui concernent la syntaxe=peut-être des phrases que tu disais ↑ / et puis i(ls) comprenaient pas les les français de france
 364 E: ah
 365 C: qu'est-c(e) que tu disais
 366 E: ah oui oui oui oui
 367 C: par exemple
 368 E: ouais ben ça m'reviendra j'essaierai d't'en donner
 369 C: [ouais / ouais]
 370 E: [avant d'par]TIR
 371 C: ouais ouais ouais
 372 E: (h) ouais
 373 C: ça c'est vach(e)ment important pasque c'est ÇA qui / qui / qui=qu'est mon sujet !
 374 E: ah ouais ouais
 375 C: tu vois
 376 E: ah oui mais ça [XX]
 377 C: [comment ça] s'manifeste
 378 E: ben oui !
 379 C: comment ça s'manifeste l'ouBLI / c'est-à-dire par exemple ici par la création d'un mot qui n'existe PAS
 380 E: [ben voilà]
 381 C: [et toi] tu penses qu'il existe !

- 382 E: [(h) ah oui oui !]
 383 C: [ça c'est] X
 384 E: **certain** hein
 385 C: [voilà]
 386 E: [alors] *urbanización* pour moi
 387 C: [voilà]
 388 E: [c'était] comme ça hein
 389 C: voilà
 390 E: puis bon ça m'reviendra pasque maint(e)nant j't'ai dit **urbanisation** pasque on est XX [comme ça !]
 391 C: [ouais ouais ouais !]
 392 E: mais c'est incroyable !
 393 C: si tu peux te souv(e)nir de
 394 E: X
 395 C: d'exemples précis ↑ et et / que ça soit du vocabulaire des mots ou
 396 E: hu hum
 397 C: des ou d'la syntaxe ↓
 398 E: ou d'la syntaxe
 399 C: ouais [et même aussi si tu t'souv(e)nais]
 400 E: [qu'est-c(e) que j'disais encore ?]
 401 C: de que(l)qu'chose qui soient des interjections est-c(e) que ça peut affecter à ton avis les interjections
 402 E: comment ça e ?
 403 C: par exemple / je sais pas un français dit oh là là ↓ un espagnol dit uf ! est-c(e) que ça ça peut affecter aussi ça ? est-c(e) que des fois / les les français de france qui parlaient qui parlent pas espagnol
 404 E: hen hen
 405 C: te disent mais qu'est-c(e) que t=c'est quoi ce / cette réaction c'est pas une réaction française
 406 E: oui ben [qu'est-c(e) que j'disais]
 407 C: [ça c'est important]
 408 E: moi e: // e qu'est-c(e) que disais: / maint(e)nant j'me souviens plus tellement // mais::
 409 C: ben t'façons [y a l'temps hein]
 410 E: [j'chais pas oui] / (en)fin beh oui ! ça je sais qu'les e=bon ! tu sais qu't'as des gens ↑ // les gens sont comme ça hein hein i(ls) vont penser XXX i(ls) ont rien / c'est ÇA !
 411 C: ouais // [ouais ouais]
 412 E: [pasque] malheureus(e)ment les gens [XXX hypocrites]
 413 C: [c'est XXX]
 414 E: mais / mon amie mireille / bon elle elle me l'disait ! tu vois pasque autrement tu sais rien ! // c'est comme les espagnols au commencement que je faisais des m=des fautes--
 415 C: i(ls) te l'disaient pas non [plus]
 416 E: [i(ls)] me le disaient jamais ! tu comprends alors c'est pour ça c'est **gäetane** ! et encore bon c'est pour ça que / j'ai eu un un espagnol bon j'ai lu / j'me suis mais j'me suis vraiment FAITE toute seule si tu veux (h) pasque ça les f(ai)sait rire les autres les espagnols bon (a)ttention ! / si j'avais dit si j': // premièr(e)ment (si) j'avais dit allez ! je veux / Apprendre très bien l'espagnol j'me pointe au cours / hein / donc je l'ai fait seule avec les=avec **guétane** !
 417 C: hu hum

- 418 E: plus ou moins tu vois comme ça
 419 C: ouais ouais
 420 E: puis bon **guétane** des fois elle me // eh / elle me // je je lui disais quoi mais / ça e::
 421 C: ah oui / ah non j'comprends bien c'est très--
 422 E: oui
 423 C: c'est très / important ça c'est très intéressant [si:]

 424 E: [mais ça !] et alors les fautes d'orthographe
 425 C: ouais
 426 E: oh les fautes d'orthographe dans mes j'te dis be allez les fautes e typiques est-c(e) qu'on met un r est-c(e) qu'on met deux r //
 427 C: [et: et:]
 428 E: [ça c'est] très très les cions--
 429 C: est-c(e) que / est-c(e) que tu sais (a)près combien de TEMPS ↑ en espagne ça a commencé à s'manifester ça // beaucoup d'années ? pas beaucoup d'années ? dans:: ?
 430 E: ben tu vois encore / tout dépend encore du sujet // si t'as des français / ou des belges qui ne font aucun ↑ e: / allez ! qui ne veulent PAS se mêler à la vie espagnole **qui ne vont prend(re) de l'espagne que le bon** // hein / tu comprends don(c) et qui ne veulent surtout pas faire d'effort / l'espagnol il a qu'a comprend(re) / t'en a éNORMément comme ça ! oh c'est terrible !

 431 C: hu hum
 432 E: c'est terrible et attention / le français e:: / en général e / qu'il est un peu chauvin
 433 C: h ! un p'tit peu c'est un euphémisme ! <risa> et un p'tit peu beaucoup [oui <risa>]
 434 E: [non non] mais c'est incroyable
 435 C: [il est toujours le supérieur !]
 436 E: [non XXX] mais c'est / IN-croyable // alors là tu le vois vraiment / et // moi je ne suis pas méchante / je ne suis pas méchante hein MAIS / je te jure / que l'espagnol dans l'fond et ben il a bien raison de temps en temps d'**être un peu informel** comme ça / pasque non ils les ont traités / co=**ils le traitent quand même BEAUcoup plus bas qu'il n'est** /// ça c'est / ça=y maint(e)nant y a un peu un REvers de la médaille ici // ah oui oui oui oui oui // pasque quand **tu t'INTègres à eux** /// tu vois / i(ls) sont / adorables // mais i(l) faut qu'i(ls) sentent / i(l) FAUT qu'i(ls) sentent que **tu t'intègres à eux** / [que tu les sentes !]
 437 C: [XX]
 438 E: et que tu ne les=et que tu ne les s / les prenne pas pour des chiens ce sont des êtres huMAINS // tu comprends et malheureus(e)ment / malheureus(e)ment je dis / que / ça cette=la nouvelle génération efface tout hein ça j'en suis persuadée / la nouvelle génération la génération d'ma **guétane** ! / tu sais pourquoi ? / et ça j'en suis persuadée // la nouvelle génération / ANdalouse / celle qui est vraiment // sortie / hein / c'est vraiment / comme je l'disais / là // elle est sortie / mais // elle est / MIEUX qu'la française / mieux qu'la belge / mieux qu'l'allemande / elle a que(l)que chose (je) CROIS / pasque elle s'est donnée / c'est in(n)é / c'est in(n)é en_elle / elle a cette e // cette e: // **chispa** ! // elle saute et d'un seul coup elle te fait en peu d'temps // très vite hein=elle a un pouvoir de: / elle a un pouvoir de:: / d'adaptation et de: en tout=mais tu vois ça en technologie ! allez ! moi=on on va parler maint(e)nant de l'évolution / moi je suis arrivée ici // on va parler ! / de

- l'évolution je l'ai vraiment connue / puisque c'étaient les années soixante-NEUF ! // imagine-toi les années soixante-neuf / moi ! / de VINGT-trois ans avec mes mini-jupes avec des franco / j'arrive ici //
- 439 C: <risa ligera>
- 440 E: tu vois bien / a *torre del mar* où c'était un village de pêcheurs / ou je vais à *vélez* // ils avaient // cinquante ans qu'est-c(e) que j'dis presque un siècle de retard ! /// oh moi j'arrivais d'une aut(re) planète ici / voilà cinquante ans al=quand voilà trente ans vingt e / vingt-sept ans on / je te jure avec franco / tu arrivais / une mini-jupe // vraiment / c'était XX / tu étais d'une autre planète // bien attention ! / y a eu / après / franco / franco est mort // y a eu le roi / là ça a été un moment // je me souviens **guétane** avait deux ans / quand e / les changements XXX / **guétane** est née en soixante-douze ça a été j'crois en soixante-quatorze soixante-quinze hein [(en)fin bon]
- 441 C: [franco est] mort en soixante-[quinze]
- 442 E: [ouais] ouais / soixante-quinze hein / là y a eu un moment où j'disais oh là là // attention le roi ! / il a TRÈS bien su très très très bien su PRENDRE le peuple / espagnol hein / pasque que / le peuple espagnol / et je dirais presque l'andalou=on va pas parler du nord et d'tout ça pasque y a d'aut(res) problèmes / (h) mais je dis l'andalou où moi je VAIS où moi j'ai vraiment vécu ici // [pasque::]
- 443 C: [toi t'as] TOUjours vécu [en andalousie]
- 444 E: [ah oui oui oui]
- 445 C: t'as jamais vécu ailleurs en espagne
- 446 E: non non non non moi c'est vraiment l'andalousie je te dis m=e: / *torre del mar* ! /
- 447 C: hu hum
- 448 E: hein ! / après malaga ↓ [où j'ai vécu avec **guétane** !]
- 449 C: [oui oui X]
- 450 E: et *chilches* donc ça c'est l'andalousie hein **la PLEIN andalousie** / donc franco est mort / là y a eu les les années / * on avait peur un peu comment leur réaction / et bien le roi ↑ / il avait / ce gant // de velours avec une main de fer / pasque / l'espagnol ! / quand tu con=les andalous ! / attention ! / i(l) s'y a quand même les maures qui ont envé qui ont envahi / cinq cents sept cents six cents ans ici
- 451 C: sept cents !
- 452 E: sept cents ans ! // sept cents ans ! / XX / donc e hein ! e c'est quand même e: // que(l)que chose à t(e)nir donc i(l) faut quand même les tenir / faut quand même êt(re) dur ! mais / tu sais il a su avoir ce gant d'velours / et attention la TRANSition s'est très bien faite / ça a été peut-être un peu vite / c'est-à-dire que du NOIR / i(ls) sont passés au blanc / un peu trop vite / hein / ben oui // ça a été quand même un peu vite pasque / tu t'imagines un peu comment i(ls) étaient avant / serrés en tout !
- 453 C: oui / [ça a explosé]
- 454 E: [c'était incroyable !] / ça a été / l'EXplosion / en tout // bon // et alors y a eu cette nouvelle génération qui donc ess / les enfants ! l'âge de **guétane** ! // bon // c'étair=c'est certain cette nouvelle génération encore moi avec laquelle / j'ai / commencé à vivre / puisque / à travers ma fille j'ai vécu ! et j'ai vécu à travers si tu veux cette évolution de JEUnes ! // de voir par exemple encore un exemple qu'on voit / les parents allez ! / de tous les amis d'**guétane** / qui sont maint(e)nant qui ont ton âge / hein // en général ont été des parents / vraiment qui ont été TELL(e)ment réprimés par leurs parents ! tout était moche tout était sale tabou ! i(l) fallait rien dire ! la religion enfin le sexe enfin tout ça ! c'était des trucs tabous tu vois // * / alors également / ont été priVÉS / beaucoup ont été éNORMément privés ! / allez / beh là les jeunes ! / comme **guétane** ! / tous les parents / ont TOUT fait pour les enfants / déjà une chose ici / c'est que les PArents // (a)ttention / y a déjà avec les PArents et enfants / une très

grande le cercle de famille // qui est une chose qu'i(l) (n')y a plus chez nous depuis déjà / longtemps //

455 C: ouif !

456 E: donc les familles / donc là les FAMilles / comme i(ls) ont fort souffert / tous / j'vois ça toutes les parents de mes=mes beaucoup / hein pour les enfants i(ls) vont tout faire / pour que les enfants d'vivent / (h) pour que les enfants / ont les meilleurs trucs ↑ même trop hein ça a été trop ! / après franco ça a été d'trop et les les les les les: / les et les marques et les ci et les là ! moi j'voyais moi j'me SÉparais et **guétane** bon j'ai toujours e quand même **essayé pour qu'elle soit** au même e / et bon ! / un peu d'trop / un peu d'trop / pourquoi ? / pasque y a eu justement la famine / de la guerre y a eu tu vois ! donc bon // mais / ss // quand même les enfants // ceux qui ont eu l'étincelle de vouloir étudier / ouais / cette étincelle de vouloir étudier / eh bien // je le vois ! / y a eu ceux qui ont cette étincelle de vouloir étudier / cette facultÉ ! // * / cette faculté disons de: // de comPRENdre les choses ! je vois bien ils vi(vent) de faire TRÈS vite les choses et bien faites ! / et et de vouloir réussir ! donc y a // y a un: / alors là je te parle des jeunes / hein // je vois=j'ai vu ça à travers ma fille à travers son évolution // eh bien / un système d'adaptation TRÈS vite aussi / et on réussit ! / bon / maint(e)nant // on va prendre // administration / encore / par rapport à la france // eh bien écoute système administratif on dit espagnol oui // ben tu sais que je peux te dire MOI /// après toute mon histoire de divor(ce)=de séparation (en)fin / toutes mes histoires moi j'ai eu // pour le bouquet / final // une inspection d'un pont // ici // bon / j'vais pas encore te parler du système // parc'qu'il est tout pourri // comme en france // socialistes et cetera / que bon / mais enfin / e:: administrations ↓ / XX /// tu ne peux pas t'imaginer / au point d'vue // e:: // lois ↓ / tu vois // comment // très vite / allez ! / le numéro fiscal // je l'ai su moi par / après un inspecteur d'impôts que j'ai eu français qui était parmi mes locataires / et avec lequel j'ai sympathisé et moi j'lui faisais / mes petits reçus pasque moi je déclare ! faut bien qu'je vive de quelque chose

457 C: hum

458 E: et p(u)is // i(l) me dit qu'il est **un** inspecteur d'impôts et moi ça f(ai)sait deux ans même pas un an que j'venais d'avoir / toute mon inspection que j'avais eu / à payer attention / un million deux cents mille / à payer en six mois autrement on me=on m'embarquait tout tout / tout c'que j'avais [non non]

459 C: [XX]

460 E: mais y a un / oui mais après ça a été pour s'les partager enfin bon des histoires entre **les gestorias** // et bon ! / ça j'vais pas m'étendre là-dessus ↓ / et alors e: / comme tout disons e **même qu'il** était en vacances j'lui ai montré tout mon dossier / ben tu sais c'qu'i(l) m'a dit / j'te parle de c(e)la voilà presque dix ans ! // i(l) m'a dit mais tu sais éliane j'vais te dire quelque chose / (il) dit j'en r(e)viens pas j'dis pourquoi ? // et i(l) m'dit mais tu sais que / il a vu ça dans tous les papiers d'administration / i(l) m'a dit mais tu sais que / que la FRANce / moi j'ai des conférences à donner / partout dans l'marché en commun / mais mais l'espagne ! mais vous êtes plus avancés que n'importe quel marché=marché commun / on a été le PREmier à avoir la carte / la carte d'identité // espagnole / que tu ne peux pas / falsifier

461 C: hu hum

462 E: (é)té le premier dans les ordinateurs / c'est le PREmier du marché au point d'vue / ça j'peux t'le dire / par lui / impôts / e tout c'qui est e:: / voilà ! c'est le PREmier de tous les pays d'europe / qui est déjà / en fonctionnement en tout // non non non non non ! / y a beaucoup=y a éNORMément / dans les TECHniques /

dans tout et ça a été le DERnier qu'on a toujours mis comme ça et moi je te dirai une chose / que l'ESpagne vu le tout le bordel / économique qu'il y a maint(e)nant / de l'europe / ça a été le DERnier mais moi je crois que ce sera UN des premiers // d'ici-là e à la fin d'ce siècle quand tout sera mis en ordre /// qui sera / déjà par son climat / déjà bon par bon ben=t(u) vois ! / la petite minorité // c'est ça / y a une petite minorité / petite // qui est e vraiment LUMineuse / mais en tout / et cette petite min(or)ité lumineuse / elle / VA ê ê elle est au-dessus // de la france / de l'est de du du pays des ma=de de l'europe on va dire de l'europe / j'en suis sûre et certain(e) // je suis sûre et i(ls) vont / et i(ls) vont TRÈS vite hein / très très vite // regarde dans les routes ! regarde depuis l'expo d'sévil(l)e // c'est c'est ça ! / c'est qu'i(ls) ont un esprit / e de faculté e / TRÈS rapide ! / très rapide / mais attention ! / ceux qui ne sont pas moi je parle toujours avec mon lanGAGE artistique / enfouis / qui n'ont pas enfoui leur lumière / dans les ténèbres hein / ceux qui sortent // tu vois c'que j'veux dire // qui sont positifs // mais en tout / en tout ! / allez j'ai un=moi j'ai des p(e)tits ouvriers ici // ils te font / mais i(ls) savent tout faire ! mais tout ! i(ls) ont // c'est=i(ls) n'ont jamais rien appris ! // non / bon / t'as des=e j't'ai dit c'est la même chose ! je vais t'parler dans les artistes / dans les artistes mais tu peux pas t'imag=ça sort et ça vibre et ça et ça / tu comprends c'est pas avoir eh des **curriculum**s et des ci et des là où tout est mort //

463 C: hen hen // hen hen

464 E: X / et: / et ça parc(e) que c'est l'andalousie pasque / pasque pasque c'est que(l)que chose / qui est / qui est direct e qui est vrai / qui est qui te sort des tripes e: f// mais:: / mais i(l) faut l'sentir et **y a pas beaucoup** qui l'font //

465 C: hen hen

466 E: ah non ! i(l) en a pas beaucoup hein

final de la entrevista

ENTREVISTA N° 4 : CHANTAL

- **Fecha:** 14 de marzo de 1996
- **Tiempo de grabación:** 46 minutos
- **Lugar:** En casa de Chantal, en Málaga
- **Personas presentes:** Sólo la entrevistada
- **Interlocutores:**
 - C : Catherine Gaibrois Chevrier
 - CH : Chantal

- 1 C: donc c'est ça ma première question ↑
- 2 CH: oui
- 3 C: c'est justement de savoir si vous pensez que / après / de nombreuses années / en espagne si vous pensez que / on peut oublier sa langue maternelle
- 4 CH: / (h) l'oublier non pour / pour ma part non // oublier des: mots ! // des expressions ça oui
- 5 C: hu hum
- 6 CH: e:: / mais j'ai connu / non ! je moi-même je n'l'ai pas connue mais une: / jeune française qui était ici à la maison (h) / e au début / quand j'étais // récemment arrivée en en espagne (h) elle elle était v(e)nue faire un séjour à la maison et alors on l'avait or or orientée vers d'autres personnes (h) et elle avait trouvé une personne qui e a il y avait / près d quarante ans qu'elle était en / en espagne et elle ne savait plus parler français
- 7 C: voilà c'est ça / hu hum
- 8 CH: mais elle était / horrifiée ! cette da(me) <risa>
- 9 C: elle pensait pas qu'ça se[=que c'était possible]
- 10 CH: [elle pensait pas] qu'on pourrait arriver à ça elle
- 11 C: moi c'est ça qu'j'étudie je cherche des gens
- 12 CH: hu hum
- 13 C: justement
- 14 CH: [oui]
- 15 C: [qui sont] dans cette situation là
- 16 CH: hum mais **cette personne s(e)ra sûrement morte** pasque c'était déjà une personne ÂGÉE
- 17 C: eh oui
- 18 CH: et de ça il y a / hum / presque trente ans
- 19 C: hen hen hen oh oui non ça [c'est pas possible]
- 20 CH: [ça non ça X]
- 21 C: mais c'est pas grave j'en trouv(e)rai d'autres ! <risa>
- 22 CH: oui oui oui / me m'enfin oublier ! on oublie un peu
- 23 C: [un peu]
- 24 CH : [on oublie]
- 25 C: et qu'est-c(e) qu'on oublie ?=qu'on=qu'est-c(e) que vous oubliez concrèt(e)ment ? vous m'avez dit des mots ? [des expressions ?]

- 26 CH: [les mots] (h) les mots techniques surtout pasque / j'chuis tellement habituée
et j'les ai appris ici !
- 27 C: hu hum
- 28 CH: alors c'que j'ai appris ici e à **manier** tout au moins / j'les connaissais pe(u)t-
être mais / è è / j'les **manie** e / en espagnol alors je // je les traduis e peut-être très
maladroitement
- 29 C: hu hum et quel quel quel=des mots techniques qu'est-c(e) que vous voulez dire
par
- 30 CH: [ah ben ce]
- 31 C: [mots techniques ?]
- 32 CH: par exemple e: // le: / el **ordenateur**
- 33 C: hu hum
- 34 CH: moi e je j j j'ai beaucoup d'difficultés à dire / ordinateur
- 35 C: ça ça sort pas
- 36 CH: pour moi c'est *ordenado*=**ordenateur**
- 37 C: hen hen hen hen
- 38 CH: par exemple e:: / que dire ? // le: / hum j'ai un fils paralytique e ss paralytique
cérébral IMC moi je dit toujours paralytique cérébral pour moi ce IMC ça n'me ça
n'me dit rien
- 39 C: hu hum hu hum
- 40 CH: e:: / comment dire c(e)'sont des mots comme ça que j'ai **maniés** l'directement
ici
- 41 C: hu hum
- 42 CH: je crois que e / le langage courant // il y a des mots qui m'manquent quand
j'vais en france !
- 43 C: justement ça qu'est-c(e) [qui s'passe ?]
- 44 CH: [je cherche !]
- 45 C: vous cherchez vos mots
- 46 CH: quelques fois
- 47 C: hen hen
- 48 CH: y a des mots qui me qui me manquent
- 49 C: et est-c(e) que ça vous arrive que les gens e ne vous comprennent pas par
exemple quand vous allez en france vous dites un mot ! et / peut-être que vous
l'traduisez directement ↓
- 50 CH: oui
- 51 C: est-c(e) que ça vous arrive que les gens **restent** [un peu étonnés un peu
surpris ?]
- 52 CH: [ça peut arriver oui oui] ça ça peut arriver / (h) surtout que je ss j'ai une grosse
difficulté pour passer d'une e / langue à l'autre / j'suis une très mauvaise
traductrice
- 53 C: hu hum
- 54 CH: pasque / je parle en français au f e:: / e:: / à à à l'espagnol et e à l'espagnol **al**
au français <risa> et je m'e
- 55 C: vous avez du mal à bien différencier [les deux alors]
- 56 CH: [oui oui oui oui] oui oui
- 57 C: hen hen
-
- 58 CH: et:: l'l'la la même chose que il me semble que je n'sais PAS si j'parle si je
pense en français ou en espagnol
- 59 C: voilà ça j'voulais vous demander

- 60 CH: je ne et je crois que je n'le sais pas //
- 61 C: * vous pouvez pas savoir si vous avez pensé cette chose-là en français ou si vous l'avez pensée en espagnol
- 62 CH: non
-
- 63 C: et quand vous rêvez c'est pareil ?
- 64 CH: e c'est pareil oui / c'est pareil
- 65 C: hen hen
-
- 66 CH: // et:: e / je crois que hum actuell(e)ment je parle je pense plutôt en espagnol qu'en français
- 67 C: hu hum //
- 68 CH: pourtant / quand un mot espagnol me manque le français **m'**vient
- 69 C: hu hum et **vicé versa** ?
- 70 CH: et **viceversa** /
- 71 C: hen hen bon par exemple si un jour / vous trouvez pas l'mot et i(l) i(l) i(l) viendra dans l'aut(re) langue / i(l) vient dans l'une ou dans l'autre
- 72 CH: **très possible**
- 73 C: hu hum / [et: /]
- 74 CH: [très possible]
- 75 C: donc ça c'est plutôt pour les mots et est-c(e) que vous pensez que ça peut affecter aussi les expressions ? * les les tournures de phrases ?
- 76 CH: // non ça non * il me semble que la / la grammaire e espagnole j'la possède / bien
- 77 C: hu hum
-
- 78 CH: j'ai un accent / français en espagnol e paraît-il assez fort
- 79 C: hen hen
- 80 CH: mais / [je le parle assez correctement]
- 81 C: [mais vous parlez / bien l'espagnol] / hen hen
- 82 CH: je m / y aura des **des p(e)tites choses que / qui ne s(e)ront pas e très exacts** je m / reprendrai quelques fois / (h) m'enfin d'une façon générale **je parle un espagnol / (h) bon**
- 83 C: hen hen
- 84 CH: les gens / me comprennent parfait(e)ment
- 85 C: hu hum
- 86 CH: ça / il n'y a aucune difficulté / de compréhension avec les espagnols
-
- 87 C: hu hum et et quand vous r(e)tournez en france e / y a=y a pas non plus [d'problème ou ?]
- 88 CH: [oh les deux premiers] jours c'est terrible /
- 89 C: qu'est-c(e) qui vous arrive ?
- 90 CH: /// **que j'**parle espagnol !
- 91 C: hu hum vous arrivez pas à parler:
- 92 CH: j' **j'ai de la difficulté** pour me mettre dans l'bain / en france
- 93 C: hu hum / c'est-à-dire qu'vous allez=vous allez répondre spontanément en en espagnol ? ou commencer [une phrase en es---]
- 94 CH: [plutôt en espagnol] oui oui / oui oui
- 95 C: et et dans c'cas là alors / c'que vous faites j'imagine c'est d'traduire directement
↑

- 96 CH: e---
- 97 C: vous pensez la phrase en espagnol et vous la traduisez en français
- 98 CH: c'est ça c'est ça c'est ça je crois qu'c'est ça / l'mécanisme qui m'arrive
- 99 C: hu hum hu hum
- 100 CH: je / c'est une sorte de traduction
- 101 C: hu hum * et et en général la traduction se fait bien ? j'veux dire / vous dites la phrase en français d'une façon e
- 102 CH: oui correcte
- 103 C: [correcte]
- 104 CH: [quand même] oh je j'sais pas oui je je parle il me semble encore
- 105 C: c'est correct <risa>
- 106 CH: correctement pour XX [non non non]
-
- 107 C: [vous inquiétez pas] <risa>
- 108 CH: non mais j'chuis chuis inq parfois inquiète
- 109 C: justement c'est ça qu'est important ça est-c(e) que ça vous inquiète ça ?
- 110 CH: ah oui bien sûr qu'ça m'inquiète / bien sûr qu'ça m'inquiète ça me: / je n'vou je **je lutte pour ça** du reste e / j'essaye de lire en français justement e *
- 111 C: hen hen
-
- 112 CH: **ff** hum / j'peux pas dire que j'es je profite des: e / des occasions pour parler français pasque par exemple avec cette amie que vous connaissez marie alex
- 113 C: oui oui
- 114 CH: e avec elle je parle français / mais avec son mari j'parle espagnol
- 115 C: ah oui ?
- 116 CH: oui oui
- 117 C: pourtant il est français son mari
- 118 CH: il est français (h) mais il est très hispanisé beaucoup plus qu'elle
- 119 C: c'est c'qu'i(l) m'a dit oui / oui
- 120 CH: et alors e / avec lui nous parlons nous parlons entre nous nous parlons espagnol
- 121 C: hu hum !
- 122 CH: pasque l'espagnol **nous** vient plus facil(e)ment avec nos deux accents / terribles (h) mais:---
- 123 C: vous parlez espagnol
- 124 CH: mais nous parlons espagnol avec lui avec elle non
- 125 C: et si vous êtes les trois ensemble ?
- 126 CH: // ah alors ça change d'un <risa>
- 127 C: <risa>
- 128 CH: d'une langue à l'autre ça nous n'savons plus <risa> à quel saint nous vouer <risa>
- 129 C: hu hu hum: ah c'est drôle ça ! [effectiv(e)ment]
- 130 CH: [oui oui oui oui]
- 131 C: dès l'début avec son mari vous avez vous avez parlé / [espagnol] ?
- 132 CH: [non au début au début non] pasque je: // j'l'ai connu e / ainsi que toute sa famille il il y a trente-cinq ans ce sont les premières personnes [que j'ai connues]
- 133 C: [ah oui ! c'est très très longtemps !]
- 134 CH: en en::
- 135 C: hen hen
- 136 CH: que j'ai connues en espagne

- 137 C: ah c'est une longue amitié ça c'est bien
- 138 CH: oui oui oui ! nous nous étions un peu perdus d'vue (h) e: / mais (en)fin ça bon nous avons repris // et alors e: dans sa famille on parlait français ! et puis alors i(ls) étaient français français hein: ça /
- 139 C: hu hum
- 140 CH: ça y avait pas <risa>
- 141 C: français ! <risa>
- 142 CH: **y el / é / le père** surtout et la mère les deux les deux étaient très // (h) très **chauvinistes** et alors on parlait français ! bien sûr alors j'parlais avec louis **philippe**
- 143 C: hu hum
- 144 CH: égal(e)ment et avec ses frères et sœurs et / i(ls) sont une famille / très nombreuse (h)
- 145 C: hen hen
- 146 CH: mais c'est quand nous nous sommes retrouvés justement il y a combien une dizaine d'années nous nous sommes perdus d'vue pendant // quinze ans **une cho(se) comme ça** mais nous mais nous savions un peu: e / où nous étions et m'enfin nous étions perdus d'n=perdus d'vue
- 147 C: hu hum
- 148 CH: oui y a une dizaine d'années là nous nous sommes retrouvés **y / j'**parle espagnol avec lui et français avec elle //
- 149 C: et avec les enfants ?
- 150 CH: avec les enfants plutôt espagnol pasque les ses filles parlent plus plus facilement [l'espagnol]
- 151 C: [oui] oui c'est vrai j'l'ai remarqué
- 152 CH: vouais
- 153 C: hen hen / bon d'accord [bien c'est bien comme ça]
- 154 CH: [si elles si elles] m commencent en français e j'continue en français (h) puis on bifurque sur l'espagnol sans nous sans **sans s'rendre compte**
- 155 C: hu hum
-
- 156 CH: alors de temps en temps nous disons on pourrait parler une seule langue quand même ! <risa> [oh boh c'est pas facile]
- 157 C: [en fait vous vous] vous mélangez constamment les deux
- 158 CH: on mélange on mélange
- 159 C: (h) mais quand vous mélangez est-c(e) que vous mélangez e / dans une même phrase ou ou / ou par exemple vous allez dire une phrase en français une phrase en espagnol (h) [ou / ou vous mélangez la phrase]
- 160 CH: [non (vous) savez en général] **é / e** par exemple nous commençons une phrase en fran / en français il nous manque un mot / alors n / nous mettons le mot **espagneul** et alors ça continue
- 161 C: hu hum
- 162 CH: on a branché sur l'**espagneul** et on continue en **espagneul**
- 163 C: hu hum ! jusqu'au moment où par exemple un mot va **vous** v(e)nir en français et **vous allez [l'revenir à parler]**
- 164 CH: [et c'est ça c'est ça] c'est ça
- 165 C: **retour re / parler parler français encore**
- 166 CH: **sí sí**
- 167 C: hen hen ! c'est in=c'est intéressant ça

- 168 CH: c'est très curieux e è e / pasque nous même nous nous / **nouss** faisons la réflexion hum ce ce mélange de de langues et / (h) qui qui ne nous gêne pas ça n'nous gêne pas pour e / [dire not(re) concept]
- 169 C: [mais c'est c'est] c'est inconscient en fait
- 170 CH: c'est presque inconscient
- 171 C: pasque pour vous l'important c'est c'est c'que vous dites c'est votre idée
- 172 CH: c'est ça
- 173 C: et l'restant ça part tout seul
- 174 CH: c'est ça c'est ça ça n'a pas d'importance / le langage n'a pas d'importance /
-
- 175 C: mais si / si si là d(e)dans / vous faites venir par exemple un français de france qui parle pas espagnol
- 176 CH: **alors là nous l'parlerons français**
- 177 C: eh oui
- 178 CH: évidemment ! / non non ce devant quelqu'un qui n' / parle que français nous n'parlons=nous n'parlerions que français !
- 179 C: hu hum
- 180 CH: peut-être pour nous comprendre e nous dirions un mot en espagnol pour nous appuyer e / un peu mais mais en français ça ouais
- 181 C: hu hum / hu hum
- 182 CH: non quand même pas: // nous n'avons quand même pas oublié <risa> la la---
-
- 183 C: et c'est imp
- 184 CH: [eh j'essaie]
- 185 C: [c'est] important ça pour vous de pas ou=de pas oublier de bien de conserver un français correct et:
- 186 CH: oui oui oui oui oui oui oui
- 187 C: une bonne syntaxe etc.
- 188 CH: oui oui je:: / quelques fois / hem **ff** / quand je / je téléphone à mes sœurs par exemple il me manque des mots et ça **ça m'mortifie** / *
- 189 C: ouais
- 190 CH: [**ça m'mor**]---
- 191 C: ça vous f=ça vous fait quoi ça vous fait d'la peine ?
- 192 CH: **ça m'mortifie**
- 193 C: ouais
- 194 CH: **ça m'mortifie** / alors e c'est pas tel=e **ff** / ça m'fait enrager ↑ de de de penser que je j'oublie ma langue e / maternelle
-
- 195 C: hu hum / hu hum / ouais [mais ça c'est]
- 196 CH: [ce surtout] (en)fin ce ce phénomène s'est produit (h) pasque au début d'notre mariage / nous parlions français mon mari et moi
- 197 C: hu hum / * ah oui pasque justement j'avais je vous <suená el teléfono> (a)ttendez j'avais couper
- (interrupción)
- 198 CH: e mon avec mon mari nous parlions français pasque e / **ff** c'est ça il disait que j'avais déjà laissé mon pays mais---
-
- 199 C: mais vot(re) mari il est espagnol ?
- 200 CH: il est espagnol
- 201 C: hu hum

- 202 CH: et:---
- 203 C: il parlait bien français donc vous parliez / français
-
- 204 CH: il le parle oui oui oui / oui oui il le parle bien ! il le parle bien et: hum // et puis alors nos premiers enfants / ne les trois premiers nous les avons élevés e / en français
- 205 C: hu hum
- 206 CH: jusqu'au moment où ils ont commencé à **aller en classe** alors ils ont commencé EUX à parler espagnol
- 207 C: ils sont allés à l'école espagnole ?
- 208 CH: oui oui
- 209 C: hen hen
- 210 CH: oui i(ls) sont espagnols
- 211 C: hen hen
- 212 CH: iss **i(ls) ont double nationalité** (h) / mais enfin i(ls) sont espagnols
- 213 C: hu hum oui ils sont nés en espagne
- 214 CH: d'habitudes et de / tout et:: // enfin ça ça a duré pendant / quat(re) cinq ans environ **no** six ans pe(u)t-être et puis petit à petit EUX / ont continué à parler espagnol et moi j'leur parlais français
- 215 C: hu hum
- 216 CH: pour e continuer à **leur mettre le français** / à la tête et (h) et alors e: **pff** e / grâce à ça ils parlent bien l'français
- 217 C: hu hum et ils l'écrivent aussi ?
- 218 CH: hum ! ça c'est bien difficile !
- 219 C: difficile
- 220 CH: ouais ça c'est difficile / et la et la dernière qui a / n six ans d différence avec la la troisième (h) é: / cè celle-là e c'est à peine si j'ai parlé français
- 221 C: ah ! vous parliez directement en espagnol [avec elle ?]
- 222 CH: [oui] à c'moment là é j'commençais à / à à donner ma démission
- 223 C: <risa>
- 224 CH: pasque
- 225 C: pasqu'i(ls) vous répondaient en espagnol
- 226 CH: i(ls) m'répondaient en espagnol ! y et c'était / (h) e j'av comme e j'disais j'avais l'impression de prêcher dans l'désert
- 227 C: hu hum
- 228 CH: et **ff** c'était ça m / ça m'isolait
- 229 C: hu hum
- 230 CH: de / de ma famille
- 231 C: hum d'accord ! c'est donc pour ça que vous lui avez parlé en [espagnol]
- 232 CH: [et alors] c'est ça j'ai commencé à parler espagnol à c'moment-là
- 233 C: et et donc cè cette enfant-là ne parle pas bien l'français alors ?
- 234 CH: elle parle e: / si ! elle le parle mieux pasque / nous avons eu davantage l'occasion d'aller en france (h) j'ai été en france e: / **NOUS** avons été en france avec elle qui était petite alors qui venait ave avec nous (h) / pour garder mon père qui était déjà
- 235 C: hu hum
- 236 CH: âgé
- 237 C: hu hum
- 238 CH: et alors e: / elle a été davantage en france
- 239 C: [en vacances ?]

- 240 CH: [que les autres] en vacances
- 241 C: hu hum=oui justement ça j'avais vous d(e)mander vous avez gardé des des contacts avec e: / la france avec votre famille ? vous r(e)venez [assez souvent ou ?]
- 242 CH: [oui] / **off** souvent c'est beaucoup dire / c'est beaucoup dire pasque **c'est quand même / compliqué la chose** (h) e: / pendant // longtemps / jusqu'à ce de la mort de ma mère (h) / c'était en quatre-vingt // -deux j'sais pas comme ça (h) j'me souviens plus bien (h) è nous y allons **à peu près tous les quatre ans**
- 243 C: hu hum
- 244 CH: // **m'enfin pas tous !**
- 245 C: hu hum non ! plus ou moins tous les quatre ans
- 246 CH: tous les quatre ans puis après ça / il y a eu: une période pendant: six sept ans où nous y avons été tous les ans justement pour garder mon père
- 247 C: hu hum hu hum quand votre e dernière enfant
- 248 CH: [c'est ça]
- 249 C: [cette fille était était plus jeune]
- 250 CH: c'est ça c'est ça
- 251 C: hen hen d'accord
- 252 CH: et puis à la mort d'mon père ça ça ça de s / évidemment ça a coupé malgré tout mes frères et sœurs (h) / ont leur famille et:
- 253 C: hu hum hu hum
- 254 CH: alo(rs) **ff** / nous y allons // tous les trois ans
- 255 C: [trois ans quatre ans cinq ans]
- 256 CH: [tous les quatre ans] tous les cinq ans
- 257 C: vous vous êtes d'où en france ?
- 258 CH: de lyon
- 259 C: de lyon / oh de lyon ! ma grand-mère connaît bien lyon ! elle a passé toute son enfance à lyon
- 260 CH: ah oui ? <risa>
- 261 C: oui
- 262 CH: d'la presqu'île
- 263 C: oui elle aime bien lyon * / oui
- 264 CH: je suis de la: / de la presqu'île
- 265 C: de la presqu'île ? !
- 266 CH: voui !
- 267 C: pourquoi ? de la presqu'île ?
- 268 CH: entre le rhône et la saône
- 269 C: ah ! on appelle lyon la presqu'île !
- 270 CH: ah be cette partie de lyon c'est la presqu'île
- 271 C: moi j'chuis allée seule=j'chuis allée une seule fois à lyon
- 272 CH: é é
- 273 C: <risa> mais j'me souviens pas bien pas bien j'avais dix ans
- 274 CH: ah j'aime beaucoup lyon et mes enfants ai---
- 275 C: mais ma grand-mère ADORE lyon
- 276 CH: aiment beaucoup lyon aussi
- 277 C: ah ouais / j'ai un souvenir mais **pff** j'ai pas / pas beaucoup d'souv(e)nirs j'étais p(e)tite
- 278 CH: eh

- 279 C: mais ma grand-mère elle a elle adore lyon si vous lui parlez de lyon alors LÀ ! *
<risa> / d'accord
- 280 CH: oui non ça: / oui ! nous sommes // (h) je suis lyonnaise m'enfin avec des
attaches dans le midi dans près d'montpellier au vigan exactement
- 281 C: hu hum hum / hum
- 282 CH: et c'est / nous allions XX e en vacances
- 283 C: hu hum hu hum
- 284 CH: dans l'sud * e:: // bon ! j'y ai gardé des des contacts / e ff par [par]
- 285 C: [et si et si]
- 286 CH: par lettres
- 287 C: hen hen
- 288 CH: avec des amis aussi
-
- 289 C: hu hum / * et si c'était pour vous indépendamment d'vot(re) situation familiale
pasque j'imagine qu'ça doit pas êt(re) facile e: / de r(e)venir en france quand vous
voulez mais si vous pouviez vous vous vous reviendriez plus souvent en france ?
- 290 CH: / un peu plus souvent oui surtout **en c'moment par exemple que mes sœurs
sont / malades** et: /
- 291 C: ah oui
- 292 CH: et alors j'aim(e)rais / être davantage avec elles
- 293 C: hu hum vous reviendriez pasque / c'est la france qui vous manque ou pasque
c'est vot(re) famille / qui vous manque ?
- 294 CH: // bon ! j'irais plutôt pour ma famille / de de la france j'aime énormément la
france / pour moi la france c'est un pays merveilleux ce c'est
- 295 C: hu hum
- 296 CH: / mais e ffj'peux en passer j'peux me passer / d'elle
-
- 297 C: hu hum (h) et vous et vous vous êtes partie pourquoi pasque vous vous
ma=vous vous êtes mariée ave avec vot(re) mari et donc c'est pour ça que vous
êtes venue habiter [en espagne ou ?]
- 298 CH: [non non] la première fois qu'je je suis v(e)nue en espagne **j'ai passé un peu
par le même e la même chose** que vous
- 299 C: ah !
- 300 CH: e <risa>
- 301 C: <risa>
- 302 CH: je j'avais terminé mon bachot j'avais fait deux années de / propédeutique
j'sais pas [si ça existe encore]
- 303 C: [c'est quoi ça ?]
- 304 CH: l'propédeutique c'était avant les les licences / (h) i(ls) fa(i)saient il fallait
passer un an de propédeutique [alo(rs)]
- 305 C: [à l'université ?]
- 306 CH: oui à l'université
- 307 C: ah ! j'ai jamais entendu
- 308 CH: alors il fallait étudier de tout // donc j'avais pris l'littéraire et i(l) fallait étudier
la littérature de de des langues des / l'histoire d'la géographie bon de tout (h) e
- 309 C: [mais c'était comme comme]
- 310 CH: [moi j'voulais faire histoire]
- 311 C: un complément de formation générale ?
- 312 CH: oui / oui oui oui / hu hum
- 313 C: fallait faire deux ans de ça ?

- 314 CH: non un an
 315 C: un an
 316 CH: seul(e)ment j'avais raté l'**premier année** e [j'avais]
 317 C: [ah ! vous avez fait] deux ans
 318 CH: j'avais e / recommencé la s(e)conde année
 319 C: hen hen
 320 CH: (h) et euf ça n'm'intéressait pas !
 321 C: hen hen
 322 CH: alors j'étais alors un beau jour // une tocade comme ça les (h) ah ! l'année
 prochaine j'irai en espagne /
 323 C: mais en vacances ou ?
 324 CH: non non non non
 325 C: pour habiter [comme ça]
 326 CH: [l'année prochaine] j'irai en espagne // comme ça et j ça ça m'est sorti
 pendant que / un essayage de d'une robe <risa> JAMAIS j'n'avais pensé à ça !
 327 C: et vous aviez quel âge alors ? vingt ans [à peu près ?]
 328 CH: [oh j'avais] / vingt-et-un ans
 329 C: hen hen
 330 CH: (h)
-
- 331 C: et vous parliez espagnol ou ?
 332 CH: non [jamais jamais !]
 333 C: [rien !]
 334 CH: [j'n'avais appris e un mot]
 335 C: [ah vous n'aviez pas étudié l'espagnol à l'école ?]
 336 CH: pas un mot d'espagnol / j'n'avais appris que // l'anglais et mal et /
 337 C: [hen hen]
 338 CH: [et en aimant] pas du tout apprendre l'anglais !
 339 C: hen hen
-
- 340 CH: ça une tocade !
 341 C: une tocade
 342 CH: une tocade et: // alors e j'ai commencé à chercher de: / ef je m'suis dit dans
 l'fond pourquoi pas
 343 C: hu hum
 344 CH: alors je j'ai commencé à chercher du travail et puis / j'ne trouvais rien ! (h) *
 enfin pendant les vacances / donc déjà assez tard dans les grandes vacances une
 cousine qui était // e habitait à côté d'chez nous / (h) nous dit ah ! moi j'voudrais
 en aller en angleterre mais on m'a proposé un travail en espagne
 345 C: <risa>
 346 CH: j'dis bon ben écoute / (h) moi j'veux aller en espagne et on m'a proposé un
 travail en angleterre ! <risa> et nous avons <risa> **interchangé** les nos nos travaux
 <risa>
 347 C: ah ! c'est trop drôle ça !
 348 CH: et c'est comme ça que j'suis v(e)nue e / passer / e une année scolaire à
 peñarroya
 349 C: c'est de où ça ?
 350 CH: c'est au nord-est nord-ouest de cordoue
 351 C: ah ! d'accord !
 352 CH: // est ce: là y / vous pouvez pe(u)t-être trouver des / des religieuses françaises

- 353 C: ah bon ?
- 354 CH: oui / peut-être
- 355 C: ah ça vaudrait la peine j'ai une voiture ça vaudrait pe(u)t-être la peine que j'aille y faire un p(e)tit tour
- 356 CH: pasqu'il y avait un collègue j'sais pas s'il existe encore / i(l) y avait un collègue français des // quelles étaient les religieuses j'm'en souviens même plus et: / * alors j'y étais là professeur de sixième /
- 357 C: de français donc
- 358 CH: de français d'enfants français et puis il y avait quelques espagnols e::
- 359 C: et ça a pas posé d problème pour vous de pas parler espagnol e: / [en arrivant ?]
- 360 CH: [ben non] comme j'devais parler français
- 361 C: * ouais
- 362 CH: aux enfants
- 363 C: c'est vrai / ouais
- 364 CH: évidemment j'ai commencé à l'apprendre à c'moment-là !
- 365 C: hu hum ↑
- 366 CH: bon pendant les les vacances e j'avais pris une grammaire e espagnole pour e voir un p(e)tit peu et le
- 367 C: ouais pour avoir une p(e)tite idée
- 368 CH: une petite idée mais enfin / quand je suis arrivée en espagne on m'avait écrit sur un papier *un taxis por favor* <risa> ben c'est vous dire e <risa>
- 369 C: <risa> ouais ouais
- 370 CH: **le grade** / des connaissan=des connaissances des connaissances que j'avais ! <risa> voyez i(l) m'est v(e)un le mot **conocimiento**
- 371 C: ah ! / exemple au lieu de connaissances
- 372 CH: au lieu des connaissances
- 373 C: hen hen / ah d'accord
- 374 CH: et: // et alors je j'ai été // eh bien là pendant un an à / un an ce: / neuf mois (h)
- 375 C: une année scolaire
- 376 CH: l'année scolaire
- 377 C: hu hum
- 378 CH: à *peñarroya* avec une autre e / fe(mme) e: // qui habitait qui était de bordeaux
- 379 C: hu hum
- 380 CH: et **alors** pendant les vacances nous voyagions et nous allions un peu partout
- 381 C: hu hum
- 382 CH: et c'est comme ça qu'j'ai connu mon mari ↑ / qui était à grenade à c'moment-là
- 383 C: et de fil en aiguille vous êtes restée
- 384 CH: et d'fil en aiguille bon ! j'suis REtournée en france pasqu'i(l) // (h) i(l) n'avait pas d'situation / j'suis r(e)ournée en france nous avons passé e / huit ans ce: / bon ! cinq ans sans nous voir !
- 385 C: **fff** / c'est beaucoup ça !
- 386 CH: <risa> oui oui oui ! / trop !
- 387 C: ah oui ça doit êt(re) dur hein !
- 388 CH: non non cinq ans non / non j'exagère // de cinquante-deux à cinquante-cinq non trois ans !
- 389 C: trois ans
- 390 CH: trois ans sans nous voir /
- 391 C: sans vous voir du tout !
- 392 CH: du tout du tout / **écrivait**

- 393 C: **ff** !
 394 CH: uniqu(e)ment en nous écrivant
 395 C: ah c'était vraiment un grand amour alors hein ?
 396 CH: oui oui oui oui / oui
 397 C: pour que ça dure comme ça [c'était beau !]
 398 CH: [et ça dure] ça dure / ça dure
 399 C: ah ouais ! c'est bien ça
 400 CH: ça dure
 401 C: c'est beau
-
- 402 CH: et: // mais enfin nous n'nous sommes pas mariés avant HUIT ans / au bout d'huit ans nous (nous) sommes mariés / il y avait des difficultés pendant c'temps là moi je / j'ai fait bibliothèque et: j'étais sous bibliothèque=aire / d'abord bibliothécaire à / lyon au musée des tissus ↑
 403 C: hen hen
 404 CH: puis sous bibliothécaire à / la faculté d'méd(e)cine de marseille
-
- 405 C: hu hum * et après un jour comme ça vous avez tout quitté et vous êtes venue habiter
 406 CH: ah oui oui oui oui il a trouvé une situation e: / pas bien // belle mais enfin **eff** c'était mieux que rien alors / (h) j'ai dit e oui on s'marie ou ou ou nous lâchons tout **pasque ça c'est bien**
 407 C: ça d(e)vait êt(re) int(e)nable hein [ça XX]
 408 CH: [quand même] tout en // puis je j'étais plus jeune ! / maint(e)nant les filles se marient tard ! mais hem // à cette époque-là // (h) **c'que j'trouve une erreur** du reste--
 409 C: on s'mariait plus tôt
 410 CH: oui ! on s'marait=on s'mariait plus tôt
 411 C: hu hum
 412 CH: les filles se mariaient ben / vingt-trois vingt-quatre vingt-cinq ans et moi j'avais déjà trente ans !
 413 C: hum d'accord / hen hen
 414 CH: bon e
-
- 415 C: et ça vous fait combien d'années maint(e)nant en espagne ?
 416 CH: trente-cinq ans
-
- 417 C: trente-cinq ans / ah effectiv(e)ment // hen hen trente-cinq ans / donc c'est et c'est donc / du point d'vue d'la langue c'est petit à p(e)tit donc que vous avez appris [l'espagnol]
 418 CH: [(h)] oui c'est ça ! ça (a) été vraiment e:: // l'usage
 419 C: hu hum
 420 CH: (h) et / jamais personne ne m'a corrigée
 421 C: ah on: n'vous a pas corrigée ?
 422 CH: non non non non / [non non]
 423 C: [si vous l'] si vous l'disiez mal e
 424 CH: bon si je faisais une TROP grosse faute // mon mari m'le disait / mais: / mon accent par exemple i(l) n'me l'a JAMAIS corrigé / ah i(l) trouvait que ça faisait partie de ma personnalité ! et que / c'était très drôle et que / et alors que / que non ! i(l) n'm'a jamais corrigé mon accent---

- 425 C: ça voyez beaucoup=beaucoup d'françaises me l'on dit / (pasque) j'ai déjà
interrogé plusieurs personnes
- 426 CH: hu hum
- 427 C: et et elles m'ont toujours dit ↑ è / les espagnols m'ont jamais rien dit ↑
pasqu'i(ls) disaient *e(s) muy gracioso* ↑
- 428 CH: oui oui c'est ça
- 429 C: et voilà !
- 430 CH: et j'ai une amie ! / et qui e qui est / au début oh y a déjà **no sé** ! e: presque **no sé** <risa>
- 431 C: <risa>
- 432 CH: y a déjà j'sais pas combien // presque vingt ans que j'l'a connais et au début
e(lle) me disait chantal ! surtout ne corrige pas ton accent ! <risa>
-
- 433 C: et voilà et voilà / et vous ça vous ennuie maint(e)nant d'avoir un accent en
espagnol ou **ff**
- 434 CH: ça m'est égal
- 435 C: ça vous est égal
- 436 CH: on m'comprend j'aimerais mieux parler sans accent !
- 437 C: hu hum
- 438 CH: ça bien entendu !
- 439 C: hu hum
- 440 CH: j'aimerais mieux: parler e / mais **of** ça m'est égal
- 441 C: [puis oh]
- 442 CH: [on m'comprend]
- 443 C: on vous comprend c'est ça l'plus important
- 444 CH: j'ai une amie // j'ai une amie qui est: // danoise / et **qui a aussi trente-cinq ans**
pasque nous sommes // elle est un peu plus jeune que moi mais enfin / y a
longtemps e ses enfants ont le même âge que les nôtres
- 445 C: hu hum
- 446 CH: et / on n'l'a comprend pas !
- 447 C: / non ?
- 448 CH: **roff** !
- 449 C: elle a beaucoup beaucoup d'accent
- 450 CH: terrible terrible terrible ça e / * évidemment elle est: / propriétaire d'une: e //
d'une affaire de /// oh / de tourisme ! de voyages
- 451 C: hu hum
- 452 CH: e elle parle beaucoup---
- 453 C: une agence de voyages ?
- 454 CH: une agence de voyages [c'est ça]
- 455 C: [hen hen]
- 456 CH: alors elle travaille beaucoup avec les anglais avec les all=les danois avec les
suédois et alors e
- 457 C: ah hen hen elle parle peut-être pas beaucoup espagnol
- 458 CH: et avec son mari il me semble qu'elle parle e / danois
- 459 C: hu hum
- 460 CH: **no sé**
- 461 C: son mari il est espagnol ?
- 462 CH: non son mari il oui oui son mari est sa espagnol
- 463 C: ah:
- 464 CH: catalan même (h)

465 C: et i(ls) parlent danois ensemble
 466 CH: ah i(l) m'semble qu'i(ls) parlent le: / danois
 467 C: ah ça ça doit y faire aussi
 468 CH: (h) oui / et ben par téléphone ça c'est / c'est terrible le / la comprendre
 pasqu'i(l) faut prendre un mot par-ci par-là et::
 469 C: mais parc(e) qu'elle a beaucoup d'accent ou parc(e) qu'elle parle mal ?
 470 CH: elle parle mal
 471 C: elle parle mal
 472 CH: elle parle mal et elle a beaucoup d'accent
 473 C: [les deux ensemble]
 474 CH : [les deux choses]
 475 C: **uf** oui c'est difficile
 476 CH: les deux choses

477 C: hu hum / (h) et * et vous après / tant d'années en espagne qu'est-c(e) que vous
 vous considérez que vous êtes française ou que vous êtes espagnole ?
 478 CH: / je crois qu'j'suis plutôt espagnole mais / je suis différente quand même
 479 C: hu hum
 480 CH: je n'réagis / pas encore comment / comme e na: // une espagnole j'ai une
 indépendance d'esprit e: / que n'ont pas les espagnols
 481 C: hu hum
 482 CH: è j'ai / un:: manque de conformisme // e qui oh j'chais pas si ça vient d'mon
 caractère ou ou / d'être française m'enfin
 483 C: hu hum
 484 CH: / j'n'accepte pas les choses e: / f / j'suis pas aussi mouton d'panurge que
 beaucoup d'espagnols
 485 C: hu hum
 486 CH: **ça qui vont** / (h) là où où souffle le vent
 487 C: hu hum / donc vous c'est pe(u)t-êt(re) ça c'est pe(u)t-êt(re) vot(re) caractère
 aussi
 488 CH: c'est pe(u)t-êt(re) mon caractère ! / e je n'sais pas <suená el teléfono y se oyen
 los ladridos del perro de Chantal>

(interrupción)

489 CH: j'en sais rien
 490 C: vous savez pas un mélange des deux pe(u)t-êt(re)?
 491 CH: un mélange des deux
 492 C: hu hum et les gens eux---
 493 CH: je je suis plutôt et je comprends maint(e)nant / e mieux les espagnols que les
 français par exemple quand je vais en france // et bien: / je trouve que les français e
ff / sont extrêm(e)ment égoïstes // e que / qu'ils ont un niveau d'vie e /
 extrêm(e)ment supérieur à: / aux espagnols et qu'ils n'sont pas heureux de
 c'qu'i(l)s ont
 494 C: hu hum
 495 CH: ah e **ff** ça m // ça m'indigne un p(e)tit peu

496 C: hu hu hum / ouais et:: / les autres comment i(ls) vous considèrent (par e)xemple les
 espagnols i(ls) vous considèrent / comme une espagnole ou comme une française ?
 497 CH: (h) / je crois les gens qui n'me connaissent pas ↑ / bon i(ls) voient bien que
 j'suis étrangère mais e / mais comme je / suis tell(e)ment intégrée à la / à la vie
 espagnole e ils voient ils le voient / du reste on voit un: / un étranger qui vit dans s

- dans ce / en espagne on l'voit / **on voit qu'i(l) qu'il se se manie dans dans l'mê du milieu** absolument
- 498 C: hu hum
- 499 CH: sans difficulté alo(rs) non les gens ne ne ne sont en général ne sont pas gênés par e // surtout maint(e)nant autrefois au début / un p(e)tit peu
-
- 500 C: ça a été dur pour vous pour vous habituer au au rythme de vie espagnol ?
- 501 CH: e / oui / oui oui
- 502 C: oui
- 503 CH: oui oui ça a été difficile surtout / hum / pasque / il faut penser au décalage des générations qu'il y a n'est-c(e) pas je suis / bon bien sûr je ne suis pas d'vot(re) génération quand on hem **ff** / évidemment mais e: / il y avait un énorme décalage entre / e / ma génération française et la génération e / espagnole
- 504 C: les mentalités étaient très différentes non ?
- 505 CH: les mentalités **ff** / total(e)ment **disti=n=distinctes=dis // différentes !** <risa>
- 506 C: <risa>
- 507 CH: et:: / et pers=mais ce c'est très curieux pasque même les personnes de mon âge maint(e)nant sont différentes aussi de c'qu'elles étaient il y a trente ans
- 508 C: pasque la mentalité a évolué peut-être
- 509 CH: évolué mais même ces personnes-là n'est-c(e) pas / (h) qui avaient e trente ans e / il y a trente ans par exemple
- 510 C: ouais ouais ouais ouais
- 511 CH: eh bien elles ne savaient parler absolument que ne comme je disais de pipi-pa=caca-popo
- 512 C: ah oui ?
- 513 CH: et de de de la / de la bonne et de et des / bêtises de la bonne et des affaires (c)omme ça il n'y avait pas de conversation n / possible
- 514 C: hu hu hum
- 515 CH: alors moi ça m'ennuyais j'ennuyais dans ces réunions d'dames oh ! / à mourir
- 516 C: hu hu hum
- 517 CH: pasque j'n'avais pas d'bonne ! j'n'avais donc [j'n'avais pas d]
- 518 C: [<risa> rien] à dire !
- 519 CH: eh: ! rien à raconter ! (h) / et puis **el** les pipi-popo-caca d'mes enfants bon m'intéressent mais je n'pense pas qu'ça puisse intéresse=e intéresser les les autres !
- 520 C: ben oui
- 521 CH: et puis hem / j'sais pas si vous vous êtes rendue compte les espagnoles sont manquent beaucoup / de pudeur / et---
- 522 C: c'est différent des français oui
- 523 CH: elles ont elles manquent de pudeu=je n'sais pas les français actuellement pasque se se ça c'est aussi une / des données qui m'manquent maint(e)nant mes em **mes filles me dit** ah tu es retardée maman **tu n'es plus sur les les les la / au au courant** de c'qui s'passe en france
- 524 C: hu hum
- 525 CH: mais (h) / e les espagnoles: se: / se racontent beaucoup et racontent leurs intimités avec un manque de pudeur qui qui m'a toujours beaucoup gênée
- 526 C: * à l'époque au début
- 527 CH: [à l'époque]
- 528 C: [déjà] où vous étiez ici
- 529 CH: oui oui oui / oui oui / alors moi ça ça me: /

- 530 C: oui mais en fait vous ze=n'arriviez pas à vous faire d'amies c'est pe(u)t-êt(re)
ça
- 531 CH: non oui j'n'arrivais pas
- 532 C: vous zaviez=vous n'aviez pas d'point commun
- 533 CH: non non ! des amies / de cette époque-là j'n'en ai pas
- 534 C: hu hum / c'est ça qui a été dur pour vous
- 535 CH: oui ! oui oui / ça a été très dur
- 536 C: hen hen
- 537 CH: et puis alors e / c'est ça ! et par exemple e je m'souviens à cette époque-là il y avait au premier il y avait une: // famille de huit enfants dont les derniers étaient d'l'âge des nôtres (h) et alors e / moi j'les invitais bon ben envoie tes enfants à la maison et / ben e(lle) dit oh ! mais c'est qu'c'est très haut ! et mais dis mais y a un ascenseur ! si i(ls) n'peuvent pas monter par le l'escalier y a un ascenseur !
- 538 C: <risa> oui !
- 539 CH: je ne voyais absolument aucune difficulté <risa> / à ça mais:: / ce c'était une façon de dire ne non !
- 540 C: ouais /
- 541 CH: pourquoi ? est-ce qu'ils avaient / peur d'une mauvaise influence pasque---
- 542 C: pasque vous étiez pas espagnole [peut-être]
- 543 CH: [pasque] je n'étais pas espagnole / c'est possible
- 544 C: puis la france à l'époque avait une quand même une réputation
- 545 CH: oh: oui !
- 546 C: assez sulfureuse par rapport à [<risa>]
- 547 CH: [les français] les françaises étaient les filles faciles
- 548 C: voilà
- 549 CH: ça oui / [c'est c'était]
- 550 C: [ouais] / y avait pe(u)t-êt(re) un / problème de mentalité à cause de ça
- 551 CH: oui oui oui oui oui oui ! y a y a trente ans trente-cinq ans il y avait très nettement un un / ff / et puis on n'était pas assez pas ouvert à à l'étranger comme on l'est maint(e)nant
- 552 C: hu hum
- 553 CH: y a pas de doute
- 554 C: hu hum
- 555 CH: ça a beaucoup changé
- 556 C: donc ça a été dur pour vous [au début]
- 557 CH: [hou !] au début oui / heureux(e)ment j'avais mon mon mari mes enfants / j'ai toujours été heureuse [en / famille]
- 558 C: [en famille oui]
- 559 CH: c'qui est essentiel
- 560 C: oui mais mais=vous aviez=vous n'arriviez pas [à vous faire d'amies]
- 561 CH: [après] j'étais très isolée
- 562 C: ouais
- 563 CH: puis alors avec e // la famille de mon mari e j'avais peu d'atomes crochus / je j'm'entendais pas mal avec elle je il n'y avait pas d'bagarres il n'y avait pas d'histoires comme ça m'enfin e // il n'y avait pas d'compréhension n'y (av)ait PAS d'communication
-
- 564 C: hu hum * et vous n'avez pas cherché à rencontrer des des français e ?
- 565 CH: si !
- 566 C: d'votre âge ou ?

- 567 CH: si ! nous avons essayé / (h) et même e à une époque nous avons essayé de faire **un: / club de: / (h) de mariés=de ménages mix(tes)**
- 568 C: hum ? ah ah
- 569 CH: mais / ça n'a pas beaucoup fonctionné nous avons fonctionné trois trois quatre mois e / (h) nous avons fait des prom(e)nades (comme) ça
- 570 C: hu hum
- 571 CH: ensemble
- 572 C: ici même ? vous étiez à malaga ↓ à l'époque ?
- 573 CH: oui oui oui
- 574 C: à malaga ↓
- 575 CH: nous avons toujours été à / malaga ↓
- 576 C: ah ! d'accord
- 577 CH: mais // ça n'a pas ç'n'a pas collé
- 578 C: ve même du côté des français vous n'avez pas / [vraiment trouvé]
- 579 CH: [non]
- 580 C: d'amitié
- 581 CH: non non / non non et et puis alors e / j'n'ai dans l'fond j'n'ai jamais cherché à avoir des a= des amies françaises
- 582 C: hu hum mais pourquoi ça ?
- 583 CH: / sais pas pasque ça s'est pas présenté
- 584 C: * ça vous manquait pas de pas de pas pouvoir parler français ?
- 585 CH: /// ch'ais pas !
- 586 C: hu hum
- 587 CH: ça m'a / (h) e ça n's'est pas présenté alors ma foi !
- 588 C: [tant pis quoi]
- 589 CH: [bon au début] au début il y avait la famille de louis philippe là (h) / qui a / comblé ce: // vide peut-être pendant (h) e quelques années pendant / combien: / quat(re) cinq ans / nous avons été très / assez li-és (h) /// puis après ça bon ma foi oui j'me suis j'ai commencé à m'intégrer réellement e
- 590 C: donc vous en aviez p plus besoin
- 591 CH: oui
- 592 C: tant pis
- 593 CH: c'est ça
- 594 C: vous trouviez pas ben tant pis c'est ça ?
- 595 CH: c'est ça c'est ça
- 596 C: hu hum
- 597 CH: il me semble que c'est ça (par)cque **ff**
- 598 C: avec le recul <risa>
- 599 CH: je ne / oui avec le recul et puis (h) e / je suis une personne posit=positive et e / c'qui n'peut pas ben n'est pas hum: / (h) une vie faut pas se se
- 600 C: c'est pas possible c'est pas possible !
- 601 CH: oui oui oui
- 602 C: hu hum
- 603 CH: / i(l) faut pas se s'appesantir dessus pasque / ça ça rime à rien
-
- 604 C: ouais ouais ok et:: / ah oui ! donc moi j'vous ai d=j'vous j'vous ai d(e)mandé comment les espagnols vous considéraient mais j'vous ai pas encore demandé comment les français vous considèrent [les français d'france comment i(ls) vous considèrent ?] <los ladridos del perro cubren mi voz>
- 605 CH: les français d'france ? /

- 606 C: française ? espagnole ? / <se abre una puerta y el perro sale, a continuación se cierra la puerta>
- 607 CH: bon ! / e évidemment e: / **ff** / quand je vais en france j'ai des contacts avec ma famille / alors / ils me considèrent e évidemment comme leur sœur comme [leur e tante leur e]
- 608 C: [et oui c'est] logique
- 609 CH: e de: / hu qui habite d'une e of / loin ailleurs e un peu / un peu à part
- 610 C: hum
- 611 CH: ça oui / et puis mes amies c'est pareil ! elles me considèrent comme / **une amie de toujours** e (h)
- 612 C: hu hum
- 613 CH: et / avec les autres e les autres gens bon i(ls) n'savent pas que j'suis / les gens / d'la rue les gens---
- 614 C: et oui oui oui bien sûr vous avez pas d'raison particulière de
- 615 CH: je---
- 616 C: c'est pas écrit ici <risa>
- 617 CH: avec c'est ça ! avec les commerçants et tout ça ça ne
- 618 C: i(ls) peuvent pas ils le savent pas et puis c'est tout quoi
- 619 CH: c'est ça oui
-
- 620 C: et mais et vous vous vous=m'avez dit qu'vous vous sentez différente quand vous allez en france
- 621 CH: oui oui / [oui oui]
- 622 C: [vous vous sentez] plus / vous vous sentez PAS comme les autres
- 623 CH: non ! non / non non non non / e j'ai / un esprit critique pour l: / oh là e j'l'ai aussi un peu ici mais enfin / je comprends davantage l'attitude espagnole que: / (h) (é)videmment j'suis plus au courant des affaires e / politiques économiques sociales [d'l'Espagne]
- 624 C: [et oui]
- 625 CH: [que que d'france]
-
- 626 C: [c'est ça qu'j'allais] vous d(e)mander vous arrivez quand même à suivre un peu l'actualité d'france ou / **ff** ?
- 627 CH: un p(e)tit peu j'ai une / amie qui qui qui qui est vaut son pesant d'or et qui m'envoie d'temps en temps des / des revues des livres / français
- 628 C: hu hum
- 629 CH: / et alors e / j'les lis évidemment
- 630 C: hu hum
- 631 CH: (h) pendant les premières années je j'étais abonnée à la croix hebdomadaire alors / ça m'donnait [une idée de toute la]
- 632 C: [XXX français]
- 633 CH: la s(e)maine
- 634 C: hen hen
- 635 CH: puis évidemment j'l'ai lâché pasque / **pf** ça m'a
- 636 C: hen hen
- 637 CH: / e: j'manquais d'intérêt
- 638 C: XX <se oyen unos pasos>
-
- 639 CH: voilà clara / **ça c'est** catherine ! j'sais pas votre nom votre e
- 640 C: catherine gaibois !

- 641 Clara: **bonjour**
 642 C: bonjour
 643 CH: qui: / fait une enquête sur les français en espagne
 644 C: c'est ça oui
 645 CH: sur les VIEUX français
 646 Clara: **sur les vieux français pas moi !**
 647 C: <risa> ah [ça peut êt(re) des plus jeunes]
 648 CH: [tu peux rester si tu veux]
 649 Clara: non non j'vais vous laisser X
 650 C: ça peut êt(re) plus jeunes aussi <risa> ef c'est pas que les français âgés âgés
 651 CH: ça c'est le / é justement celle ça qui n'a pas de---
 652 C: vot(re) dernière fille
 653 CH: hum ?
 654 C: e la plus jeune
 655 CH: c'est la plus jeune
 656 C: celle qui=celle avec laquelle vous avez toujours parlé / espagnol
 657 CH: espagnol c'est ça
 658 C: hu hum / d'accord d'accord
 659 CH: hu hum
-
- 660 C: ok (h) et: / qu'est-c(e) que j'voulais vous d(e)mander d'autre encore / ah oui !
 quand on on vous ce justement au sujet des journaux etc. è: / pour en rev(e)nir au
 fait de savoir si vous pensez qu'on peut oublier ou pas sa langue maternelle=vous
 m'avez dit pour l'oral / mais vous m'avez pas dit pour l'écrit
 661 CH: ah non ça aucune difficulté
 662 C: ça affecte pas l'orthographe de temps en temps vous avez pas des:: /
 663 CH: eh bien / **ff** / e **si** quelques fois je m je m'rends compte que je / e que j'fais des
 fautes d'orthographe mais pas e / grammaticales
 664 C: hu hum
 665 CH: e par exemple e j'écirai fas facil(e)ment phot e photo e a **efe o t o**
 666 C: hen hen
 667 CH: au lieu de **p hache**
 668 C: hen hen / hen hen
 669 CH: et:: / psychologie / e facil(e)ment je mettrai **sycologie**
 670 C: hen hen / hen hen et et mais et peut-êt(re) quand y a deux p deux t deux m
 671 CH: non ça non
 672 C: ça c'est pas
 673 CH: pasque j'l'ai appris quand j'étais p(e)tite
 674 C: * et ça vous reste
 675 CH: oui
 676 C: pas d'problème de [c'côté-là]
 677 CH: [oui oui]
 678 C: les oublis sont o=oraux sont pas écrits donc
 679 CH: plutôt oui / [oui oui / oui oui]
-
- 680 C: [vous vous écrivez] souvent en français ou ?
 681 CH: oh: **ff** // mes frères et sœurs trouvent que c'est pas assez mais enfin <risa>
 682 C: <risa> c'est toujours comme ça
 683 CH: <risa>
 684 C: mes amis en france c'est pareil <risa>

- 685 CH: (h) m'enfin et / combien et j'écirai à mes frères=chacun d'mes frères et sœurs
et j'en ai / et j'en ai combien c'est)-à-dire e un / e une famille qu(i) a disparue déjà
deux trois quat(re) / (h) j'ai quat(re) familles de de ma famille famille / (h) j'leur
écriis oh j'chais pas ↑ e quat(re) fois par an une chose comme ça
- 686 C: hu hum / hu hum
- 687 CH: et puis j'ai des amies / j'ai DEUX amies auxquelles j'écriis trois quat(re) fois
par an aussi
- 688 C: [XX]
- 689 CH: [les autres] e / une ou deux fois et puis de da / (h) pour Noël e
- 690 C: hu hum
- 691 CH: des quantités
- 692 C: et j'imagine les cartes de vœux e <risa>
- 693 CH: oui: / les cartes de vœux m'enfin en en racontant / en racontant un peu d'la vie
e
- 694 C: hu hum
- 695 CH: c'est pas simplement e // souhaits sincères (h)
- 696 C: hu hum hum / * et ça pas d'problème quand vous écrivez en français ça vient en
français e:
- 697 CH: non pas trop pas trop / pas trop
- 698 C: vous cherchez pas vos mots vous écrivez: et ↑
- 699 CH: quelques fois / quelques fois j'dis f quel est l'équivalent quel est l'équivalent ?
(h) quelques fois mais enfin combien d'fois ? deux fois par an peut-êt(re) j'vais
prendre le dictionnaire pour retrouver le [le mot]
- 700 C: [hu hum] hu hum / donc les les problèmes en fait c'est oral / le problème est
oral
- 701 CH: oui c'est plutôt c'est plutôt d'la gymnastique de m de passer d'une langue à
l'autre
-
- 702 C: hu hum / et c'est et c'est vot(re)=le le plus difficile c'est quand vous arrivez en
France
- 703 CH: oui / [oui oui]
- 704 C: [c'est ça]
- 705 CH: oui oui / ou quand **il vient des français** // e comme ça d'une façon e un peu
inattendue / et pour une après-midi // j'ai **pff** // j'suis un peu désarçonnée
- 706 C: là vous vous é=vous étiez préparée psychologiqu(e)ment à <risa>
- 707 CH: non ! non non non non ! non non ! / non ! ou oh=peut-être ! j'en sais rien !
- 708 C: hu hum
- 709 CH: m'enfin le / par exemple l'autre jour e (h) et j'ai eu une de mes PETITES
nièces qui est v(e)nue e passer quinze jours e à / à *fuengirola* **en échange de / de**
lycée elle est v(e)nue passer une après-midi ici (h) et bien e **ff** // d'abord **j'avais**
d'la difficulté pour e savoir de quoi lui parler ! pasque c'est et j'n'ai plus RIEN
d'commun avec une / une gamine de quin
- 710 C: hu hum
- 711 CH: quinze ans / (en)fin là i(l) m'semble
- 712 C: hu hum
- 713 CH: et j'n'ai j'n'ai rien à=bon y avait son père sa mère sa grand-mère évidemment
(h)
- 714 C: oui mais au bout d'un moment
- 715 CH: mais quand on a fini ça è <risa>
- 716 C: <risa> / ouais

- 717 CH: j'n'ai plus rien d'commun avec cè / avec cette génération
 718 C: hu hum
 719 CH: et c'est ce c'est une des choses qui m'manquent
 720 C: de pas avoir de---
 721 CH: de de // d'être un peu coupée des de la **men** mentalité des / (h) des français actuels
 722 C: hu hum
 723 CH: ça m ça m'manque ça
 724 C: et oui pasque vous vous connaissez des jeunes espagnols mais vous connaissez pas les aut(res) français
 725 CH: c'est ça oui / ça m'manque
- 726 C: hu hum / ok / et: donc c'est enfin oui c'est ça le problème / pour en r(e)venir à la langue c'est / si si tout à coup quelqu'un vous parle en français voilà !
 727 CH: c'est ça !
 728 C: et que vous vous vous // moi aussi j'ai des problèmes en français hein !
 729 CH: <risa>
 730 C: <risa> vous vous y attendez pas ! et / et pouf d'un coup comme ça faut parler français
 731 CH: c'est ça oui
 732 C: là qu'c'est un peu:
 733 CH: oui oui oui ça ça / ça ça (h) ça m c'est un choc / c'est c'est une sorte è il y a une inadaptation e // au début
- 734 C: hu hum / hu hum / et c'que vous m'avez dit donc ça c'était important **c'est qué** c'est que pour vous ça s=ça s(e)rait ça s(e)rait GRAVE si vous oubliez le français
 735 CH: ah oui ah oui
 736 C: ça v=ça vous c'est comme quoi vous=vous perdriez quelque chose de vous même ou ?
 737 CH: oui c'est ça / ça s(e)rait une j'chais pas comme e / c'est ça une perte d'identité
 738 C: hen hen / donc / l'identité c'est la langue alors ?
 739 CH: / c'est la langue la famille / ce ça s(e)rait évidemment / ne ne perdre le le français se s(e)rait m'couper d'ma famille aussi
 740 C: hu hum / hu hum / mais * / mais [d'un aut(re) côté]---
 741 CH: [(en)fin tous mes souv(e)nirs] sont sont en français ! mes souv(e)nirs d d'enfance jusqu'à trente ans e sont en français
 742 C: hu hum
 743 CH: et e / et je n'conçois pas n: /// d'les les les perdre e en français
- 744 C: hu hum (h) et mais mais quand vous // quand vous avez donc ce ce problème que de temps en temps vous trouvez pas un mot ou etc. qu'est-c(e) que vous pensez ? qu'est-c(e) que vous vous dites ? oh ! i(l) faut absolument que j'lise davantage ou faut qu'je / je sais pas ! que j'écoute la radio ou //
 745 CH: / lire davantage / fe je je lis c'que j'peux ! / c'que j'ai sous la main
 746 C: ouais
 747 CH: pasque ça c'est aussi e / une des p(e)tites choses qui / (h) qui est // pénible ! pasque par exemple j'aim(e)rais: / énormément les j'aime beaucoup les les biographies la l'histoire l'histoire /// et d'temps en temps j'fais des invites à / à mes frères et sœurs <risa> pour qu'i(ls) m'envoient des <risa> des biographies e ça

- prend ou ça n'prend pas ah ma ma chère amie monique ça / è elle elle est parfaite
 hein elle m'envoie toujours des livres elle m'envoie des revues elle e
- 748 C: hu hum / ouais / mais en fait c'est ça vous manque un peu quoi
- 749 CH: beh ça m'manque un peu oui
- 750 C: ouais
- 751 CH: ça m'manque un p(e)tit peu
- 752 C: hen hen / hen hen
- 753 CH: en c'moment je / j'suis en train d'lire une e / l'alchimiste de paulo coelho /
- 754 C: ça m'dit que(l)que chose ça / ouais
- 755 CH: c'est le / prix de des lectrices de elle
- 756 C: hum / ok
- 757 CH: de l'année d'avant
- 758 C: hen hen
- 759 CH: et puis / e elle m'a envoyé aussi / dernièrement le testament français / d'un: /
 russe / installé en france
- 760 C: hu hum
- 761 CH: c'est mon mari qui l(e) lit / y avait bien longtemps [qu'il ne lisait pas]
- 762 C: [en français ?]
- 763 CH: en français / au début d'not(re) mariage il lisait le soir il lisait en français
- 764 C: hen hen
- 765 CH: et puis final(e)ment il a dû l'abandonner / parc(e) que / il dit que: / les mots **lui**
 v(e)naient facil trop facil(e)ment en français // [et alors]
- 766 C: [où ça dans] la rue ou ?
- 767 CH: non e dans ses / pasqu'il est avocat
- 768 C: ah: !
- 769 CH: et alors dans les / les plaidoiries qu'il avait è è **ils lui v(e)naient les les mots**
 en français
- 770 C: ah c'était / un peu ennuyeux ça oui effectiv(e)ment ! <risa> ah ! c'est DRÔle
 ça !
- 771 CH: oui oui / et il a / il e
- 772 C: ah c'est vraiment drôle hein
- 773 CH: abandonné le ---
- 774 C: ça a pe(u)t-êt(re) été une des raisons pour lesquelles vous êtes passée
- 775 CH: [vouais]
- 776 C: [à à] l'espagnol alors
- 777 CH: je suis passée à l'espagnol plus tard
- 778 C: plus tard après
- 779 CH: oui / plus tard
-
- 780 C: ah c'est drôle c'que vous m'dites là de vot(re) mari / et et vous en espagne vous
 avez eu une activité professionnelle [ou] ?
- 781 CH: [non]
- 782 C: vous vous avez toujours été femme [au foyer]
- 783 CH: [oui oui]
- 784 C: c'est en france seul(e)ment que vous aviez travaillé
- 785 CH: oui en france j'ai travaillé
- 786 C: hen hen / ok et et e d=ah oui pasque vous m'avez dit qu'vous étiez
 bibliothécaire
- 787 CH: bibliothécaire / [oui oui]
- 788 C: [vous aviez fait] des études des bu=pour êt(re) bibliothécaire

789 CH: oui

790 C: hen hen / ok

final de la entrevista

ENTREVISTA N° 5 : VÉRONIQUE

- **Fecha:** 15 de marzo de 1996
- **Tiempo de grabación:** 30 minutos
- **Lugar:** En casa de Véronique, en Málaga
- **Personas presentes:** Sólo la entrevistada
- **Interlocutores:**
 - C : Catherine Gaibrois Chevrier
 - V : Véronique

- 1 C: donc en fait
2 V: oui
3 C: le sujet c'est de savoir si e / un français qui habite depuis longtemps à l'étranger
par exemple e en espagne
4 V: hu hum
5 C: peut e oublier sa langue maternelle / donc [c'est pour ça]
6 V: [hum !]
7 C: que j'cherche des français qui sont ici depuis longtemps
8 V: oui oui oui / non ! moi j'crois qu'on peut jamais oublier sa langue maternelle
hein
9 C: hu hum
10 V: surtout quand on a // quand on est v(e)nu déjà à un certain âge
11 C: hu hum
12 V: d'ailleurs moi je crois (h) e:: / là j'chuis v(e)nue en espagne j'avais quand
même vingt presque vingt-cinq ans / donc on peut pas peut-être c'est quand on
vient un enf=quand on est un enfant oui
13 C: hu hum / hu hum
14 V: oui **il est possible** / (h) mais par exemple y a un détail on m'avait / dit hum /
maint(e)nant (en)fin j'parle espagnol avec mon toujours avec mon mari avec mes
enfants j'parle l'espagnol (h) mais quand e j'dois faire un calcul très rapide j'le fais
en français encore
15 C: hu hum
16 V: c'est c'que le // **on note que** // malgré tout on moi je crois qu=on sait tout on
garde toujours sa langue
17 C: hu hum
18 V: maternelle
-
- 19 C: ça=ça fait combien d'temps vous que vous habitez en espagne ?
20 V: le **le même** vingt-cin(q)=y va y avoir / vingt-quatre ans
21 C: vingt-quatre ans ah oui / ça fait longtemps
-
- 22 V: (en)fin j'ai toujours dout / surtout quand mes parents vivaient / encore j'allais
toujours en france au moins / deux fois par an
23 C: hu hum

- 24 V: avec e ben même mon fils aîné à un certain moment i(l) parlait mieux l'français
qu'l'espagnol (h) pasque j'allais: / donc j'disais qu'i(l) faisait chaud ici je:: /
j'partais pou(r) toutes les grandes vacances / [avec lui]
- 25 C: [ah oui] / ah oui donc e XXX
- 26 V: oui au début (h) puis après y a eu mon père est décédé / après on a on a e vendu
la maison d'campagne alors je pense / plusieurs années non on est partis en galice
d'où mon mari est d'galice du nord
- 27 C: hu hum hu hum
- 28 V: alors j'ai un peu perdu et mon / second fils aussi ne sait pas l'français ↓
- 29 C: [ah oui / non]
- 30 V: [comme son frère] non le: / après il à c'moment-là il était p(e)tit on passait nos
vacances en espagne (h)
- 31 C: hen hen
- 32 V: ouais alors ça ça a été dommage pasqu'il a / pas eu de base en français / (h) et
ma depuis quelques années on est r(e)tournés pendant les vacances justement pour
lui tout l'mois d'août(t)
- 33 C: hen hen
- 34 V: et: / comme ça tout au moins e mais enfin i(l) sait pas le français aussi bien
qu'son frère
- 35 C: hen hen
- 36 V: même / très peu
- 37 C: hu hum
- 38 V: et mon fils aîné aussi il a été au collège français un an ici / puis après j comme
on m'avait dit / c'était *paseo (de) reding* et comme on m'avait dit que / i(ls)
faisaient pas la: // les MATHS / pour le bac pour la / terminale mais maint(e)nant
ils le font
- 39 C: hu hum
- 40 V: donc je les i(ls) sont chez les / jésuites (en)fin l'aîné [maint(e)nant fait une
section de chimie]
- 41 C: [donc à à l'école espagnole]
- 42 V: à l'école espagnole
- 43 C: hen hen
- 44 V: XX m'enfin il sait bien le français l'aîné i(l) sait bien le français
- 45 C: hen hen
- 46 V: le second non
-
- 47 C: hen hen et et VOUS ça ça vous arrive pas après toutes ces années en espagne de:
/ (h) d'oublier le mot de chercher le mot [en français ou ?]
- 48 V: [oui !] ça / ça ça m'arrive quand je / retourne en france / ou bien même ou si j'parle
français ici même vous allez pe(u)t-être même vous en rendre compte / (h) quelques
fois / j'arrive pas à trouver tout d'suite le mot / approprié
- 49 C: hu hum
- 50 V: ça ça ça m'arrive
- 51 C: * pasque le mot vient en en en espagnol non ? / ou ou ?
- 52 V: pas nécessair(e)ment pas en espagnol mais / j'ai du mal quelques fois à trouver
juste le mot e:: // que j'voudrais // pou pour donner un sens e /
- 53 C: hu hum
- 54 V: à ma phrase
- 55 C: hu hum / hu hum

- 56 V: pou pou i(l) m'vent pas spécial(e)ment en espa=oh que(l)ques fois ça vient en espagnol mais pas d'nécessairement non c'est surtout // (h) je le trouve pas tout d'suite le mot
- 57 C: en fait vous vous y a aucun mot qui vient quoi / vous trouvez pas d'mot / sur l'moment
- 58 V: oui j'trouve un mot / mais pas exactement celui que j'voudrais: ↑
- 59 C: hu hum
- 60 V: que j'voudrais dire
- 61 C: hu hum
- 62 V: je crois / j'crois qu'ça doit êt(re) ça
- 63 C: hu hum
- 64 V: ça m'arrive surtout quand j'ai: // (h) j'ai pas parlé français depuis longtemps
- 65 C: hu hum
- 66 V: (h) mais mais mon fils aussi c'est la même chose quand i(l) r(e)tourne en france / (h) les deux trois premiers jours il a un p(e)tit peu d'mal et puis après **ça r(e)vienne**
- 67 C: hen hen
- 68 V: comme il l'avait appris / étant petit
- 69 C: hu hum et vous ça vous fait
- 70 V: [pasque---]
- 71 C: [la même chose] mais c'est seul(e)ment des mots ? c'est pas des expressions des fois que vous avez l'impression que vous utilisez mal ou ?
- 72 V: (h) non ! c'est plutôt le mot qui n'**me** vient pas
- 73 C: le mot et---
-
- 74 V: (h) mais faut dire / j'parle quand même / m bon j'parle pas français / en ici m'enfin j'parle je on s'téléphone souvent j'ai beaucoup d'sœurs donc on s'téléphone donc e:: // j'perds jamais l'contact avec la f
- 75 C: [ah: oui !]
- 76 V: [vraiment] avec la france
- 77 C: [vous avez toujours gardé l'contact]
- 78 V: [je: // e je] j'achète souvent des r(e)vues l'figaro magazine t(out) ça donc pour e / pour garder l'contact
- 79 C: ah oui donc vous avez vraiment une volonté de garder un contact avec le / [avec la france et et la langue française]
- 80 V: [oui ! ah oui ! oui oui (h) oui / oui oui] ça absolument [d'ailleurs]
- 81 C: [dès dès XX]
-
- 82 V: j'me sens beaucoup plus française qu'espagnole j'ai la double nationalité
- 83 C: hu hum
- 84 V: mais j'me sens beaucoup plus française qu'espagnole
- 85 C: hu hu hum
- 86 V: malgré tout et=en fait j'ai vécu / (h) la même le même temps en espagne qu'en france
- 87 C: ouais / ouais ouais
- 88 V: plus ou moins puisque et e: / mais j'me sens plus française qu'espagnole ça j'crois qu'on peut jamais r(e)nier e:: /
-
- 89 C: et si ta et par exemple si vous si dans l'absolu si vous si vous n'aviez pas / vot(re) famille ici et rien d'tout ça vous retourneriez habiter / [en france]

- 90 V: [ah oui ! (h) oui !] e:: / là maint(e)nant mes fils j'me rends compte bon ben ils sont plus espagnols que français / ça c'est sûr / **l'aîné i(l)s aiment** bien la france pourtant (h) et / selon / avec qui ils se marieront s'i(ls) s'marient avec une espagnole bon ben che // plus probable qu'ils habitent l'Espagne que la France
- 91 C: hen hen
- 92 V: mais alors qu'maint(e)nant avec le travail oh mon fils m'avait dit bon ben j'irai pe(u)t-êt(re) travailler en France si j'peux pasque / bien qu'ça soit pas très facile c'est quand même plus facile qu'en Espagne
- 93 C: ah ouais / hen hen
- 94 V: mais: /// mais si j'étais seule par exemple e / j'retourn(e)rais en France ça certain(e)ment
- 95 C: vous retourneriez en France
- 96 V: (h) voui
- 97 C: hen hen
-
- 98 V: d'ailleurs e j'en ai b(e)soin e: / moi j'vois / e quand j'chuis pas r(e)turnée en France depuis un certain temps là maint(e)nant pasque / depuis qu'ma mère est décédée quand même maint(e)nant e / j'retourne MOINS
- 99 C: hen hen / hen hen
- 100 V: e:: // j'ai j'ai b(e)soin ! j'ai b(e)soin de de voir quelque chose en français d'voir un film une pièce de théât(re) de // (h) j'en ai b(e)soin !
- 101 C: hu hu hum / pour vous [c'est important]
- 102 V: [oui oui] ah oui !
- 103 C: de maint(e)nir le contact
- 104 V: (h) oui / oui oui
-
- 105 C: hu hu hum / et et ça vous est arrivé par exemple le premier jour quand vous quand vous r(e)venez en en France / et que vous donc vous parlez avec vos amis ou vot(re) famille (h) que les gens vous disent oh ! qu'est-c(e) que tu dis ? c'est c'est quoi ce mot ? c'est quoi cette expression ? [c'est quoi ?]
- 106 V: [non] mais ça m'est arrivé moi j'vois comme j'vais toujours aux mariages / e: de mes nièces par exemple (j'me) souviens / j'étais à côté de de de messieurs qui n'me connaissaient pas // mais à c'moment-là ou c'qui y a / c'qui m'arrive souvent c'est que // j'me sens ni française ni espagnole
- 107 C: hu hum
- 108 V: (h) pasqu'i(l) dit ah be vous êtes du nord vous êtes française / j'dis oui / e i(l)s disent ben elle est pe(u)t-être espagnole e:: / d'autant plus que j'me rends compte e j'ai des / manières de faire / (h) par exemple [de parler un peu haut]
- 109 C: [voilà ça c'est important] oui est-c(e) que vous:
- 110 V: de:: / j'ai pris quand même une manière de faire / de l'Espagne je parle beaucoup peut-êt(re) un peu plus / fort que comme les français / j'fais des gestes e ça c'est tout à fait X
- 111 C: vous avez pe(u)t-êt(re) des intonations différentes non ?
- 112 V: ou des intonations pasqu'moi j'vous dis justement ce monsieur que je n'connaissais pas m'dit ah ben vous êtes e française ! moi / alors j'dis ah ben c'est c'est une chose en Espagne on voit tout d'suite que j'chuis française pasque j'ai l'accent / en France on croit qu'chuis espagnole alors j'chuis de // nulle part en fait on a quelques fois un peu l'impression de: // de n'êt(re) ni l'un ni l'autre en fait
- 113 C: hu hum / hu hum (h) mais vis à vis des autres c'est les autres
- 114 V: [oui]

- 115 C: [qui vous] considèrent
116 V: les autres [oui non non non]
-
- 117 C: [par exemple] les français i(ls) vont vous considérer comme une espagnole et les espagnoles comme une française ou: ?
118 V: oui les espagnols e: / me considèrent comme française
119 C: ouais
120 V: oui ça
121 C: toujours
122 V: tou=toujours
123 C: hu hum
124 V: (h) voui
125 C: et les français [là-bas / qui vous connaissent pas]
126 V: [et les français qui n'me connaissent pas] c'est pasque / bon ben j'avais pe(u)t-êt(re) bon beh // e: / mais non ! / j'chuis j'chuis en france aussi j'passe **j'passe comme française**
-
- 127 C: hu hum / hu hum / peut-êt(re) les premiers jours quand vous arrivez ?
128 V: ouais
129 C: y a pe(u)t-êt(re) un p(e)tit / décalage ?
130 V: oui ! par exemple y avait mais même e: / bon ben j'aime beaucoup la france j'préfère la france / mais: / je: / y a certaines choses où j'dis oh bon ben / s ça c'est mieux en espagne
131 C: hu hum / hu hum
132 V: quelques fois / pasque sinon j'défends toujours la france
133 C: hu hum
134 V: <risa> / [oui oui]
-
- 135 C: <risa> [bon] / m mais en fait donc ça vous pose pas d'problème vous pouvez passer d'une langue à l'autre sans / sans problème [vous pensez qu'y a pas de]
136 V: [ah oui !] ça d=e: / pas d'problème sinon e j'vous dis en espagnol j'ai un accent français hein on voit tout d'suite que j'suis française (h) mais: / non ça n'me // j'parle e / j'passe facil(e)ment // ça n'me dérange pas
-
- 137 C: hu hum / hu hum pasque vous êtes arri=quand vous êtes arrivée ici en espagne vous parliez [pas: / espagnol ?]
138 V: [e / j'avais pris] oui enfin j'avais étudié l'espagnol en // classe (h) et j'avais passé trois mois à madrid à la l'université
139 C: hu hum
140 V: pour faire un cours pour étrangers
141 C: hu hum
142 V: donc je savais l'espagnol un peu / enfin / quand même beaucoup moins que X maint(e)nant !
143 C: eh oui eh oui
144 V: mais enfin j'pouvais m'débrouiller
145 C: hu hum hu hum
-
- 146 V: en fait mais: // tandis qu'mon mari savait très peu l'français
147 C: don(c) [vous avez toujours parlé]
148 V: [XX on a parlé en] / ouais ouais / (h) ouais

- 149 C: espagnol avec votre [mari]
- 150 V: [et avec] mon mari / après quand mon fils est né j'lui parlais français /
- 151 C: hu hum
- 152 V: toujours / quand j'étais seule avec lui et: // j'lui parlais toujours français au début
- 153 C: hu hum
- 154 V: et puis après ben bon quand il est allé en classe e: // ça ça se / il a parlé espagnol il était (com)me ça avec son frère e: / quand il est né bien sûr son frè=son frère aîné lui parlait en espagnol alors ça a été plus difficile de:
- 155 C: l'obliger
- 156 V: d'temps en temps j'lui disais ben vous parlez français / puis i(l) s'en allait / i(l) claquait la porte i(l) voulait pas le second
- 157 C: non / i(l) voulait pas
- 158 V: non / tandis qu'l'aîné: / est plus français il aime bien / il aime bien la france
- 159 C: hen hen
- 160 V: oui
- 161 C: mais ça vous ennuie pas ↑ / que votre e:: // plus plus jeune enfant [ne ne parle pas le français]
- 162 V: [non e:] / bon mais il le comprend et / non
- 163 C: non
- 164 V: il le comprend puis j'me dis bon ben i(l) partira en france e: / six mois et **il pourra l'apprendre bien l'français**
- 165 C: hen hen
- 166 V: non ça n'me / j'préfér(er)ais qu'i(l) parle le français / puisqu'il a pas voulu
- 167 C: hu hum / [mais vous avez]
- 168 V: [XX place]
- 169 C: en fait vous avez pas trop insisté
- 170 V: non
- 171 C: vous avez dit oh tant pis si---
- 172 V: non pasque: / quelques fois on m=on m'disait mais enfin je crois pas que que c'était pas bon non plus quand i(ls) sont trop p(e)tits d'leur apprendre les deux langues don(c) / des psychologues qui disaient ça /// mais: / bon il le comprend X mon second fils le comprend mais il le parle pas bien
- 173 C: hu hum
- 174 V: bof j'me dis oh i(l) parti=suffit qu'il aille passer trois mois et puis
- 175 C: et puis ça ira mieux
- 176 V: mais enfin bilingue en fait complèt(e)ment bilingue e: / non
- 177 C: hen hen
- 178 V: les enfants n'sont pas bilingues c'est difficile
- 179 C: c'est difficile
- 180 V: (h) oui
- 181 C: et vous vous pensez---
- 182 V: [pour moi]
- 183 C: [que vous êtes bilingue ?]
- 184 V: e:: // oh bilingue bilingue // franchement j'ai (au)cune difficulté pour parler m / à part l'accent bien sûr / (h) e d'temps en temps / e l'ortho(graphe) quoique l'orthographe n'est pas difficile hein pour l'espagnol
- 185 C: hen hen

- 186 V: e:: il m'est arrivé de dire ah c'mot-là qu'est-c(e) que ça m'dit par exemple
quand j'vois / **mon fils quand i(ls) étudient** un mot un peu spécial
- 187 C: hu hum
- 188 V: ça peut m'arriver / d'pas le savoir
- 189 C: hu hum
- 190 V: (h) mais enfin pratiquement depuis non plus d'vingt ans e // oui là vraiment
j'n'ai aucune difficulté
- 191 C: hu hum
- 192 V: ça j'vais au cinéma ou partout X en espagnol j'ai pas d'difficulté
- 193 C: hu hum / mais justement une chose me--- pardon !
-
- 194 V: non pardon ! (h) c'qui m'arrive c'est / au point d'vue d'l'orthographe en
français [ça m'arrive de douter]
- 195 C: [c'est ÇA qu'j'allais vous dire] / c'est ça qu'j'allais vous dire
- 196 V: faut un n ! oh double e:: ! / **ici en espagnol c'est très facile** ça s'écrit comme ça
s'pronon(ce)
- 197 C: hu hum
- 198 V: (h) et: // quand là dernièrement j'ai dû écrire des lettres en français j'dis j'vais
aller voir dans l'dictionnaire j'sais pas si ça prend un m ou deux pasqu'on oublie
[XX]
-
- 199 C: [vous oubliez d'où] / vous vous avez oublié pour l'écrit pe(u)t-êt(re) plus que
pour l'oral alors non ?
- 200 V: peut-êt(re) pasque j'écris beaucoup moins / j'écris / très peu l'français
- 201 C: hu hum
- 202 V: alors ça m'arrive de douter / ah mon dieu mon dieu // y a un l ou y en a deux ou
un r pasque / la l'espagnol est e / y a jamais de double e (h)
- 203 C: hu hum
- 204 V: bon ben alors j'regarde dans l'dictionnaire et puis c'est tout [XX]
- 205 C: [et et avant avant] quand vous quand vous étiez en france vous n'aviez pas
d'problème [d'orthographe ?]
- 206 V: [non d'orthographe non]
- 207 C: ça c'est v(e)nu / hum depuis qu'vous êtes ici ?
- 208 V: oui / oui / ça c'est pe(u)t-êt(re) bien sû(r) pasque j'écris PEU
- 209 C: hen hen
- 210 V: e / non ça m'enfin j'ai l'impression qu'je n' / fais pas d'FAUTES
- 211 C: hu hum
- 212 V: je n'crois pas
- 213 C: hu hum
- 214 V: mais je doute
- 215 C: e mais ça vous fait douter / vous vous arrêtez et [vous dites ah e]
- 216 V: [oui oui oui oui]
- 217 C: comment ça s'écrit
- 218 V: ouais
- 219 C: est-c(e) qu'y a deux n deux t ou ?
- 220 V: ouais c'est ça ouais c'est ça
-
- 221 C: hen hen / ok / et et / * justement quand ça vous arrive ça ou quand ça vous
arrive de pas trouver un mot en en français quelle sensation ça / ça vous donne ?
- 222 V: /// franchement ça m'dérange pas

- 223 C: ça vous dérange pas
224 V: non
225 C: ça vous fait pas:: /
226 V: non
227 C: vous vous dites oh ben tant pis ! e
228 V: tant pis oui e / non ça me / non ça m'dérange pas
229 C: c'est pas un problème [pour vous]
230 V: [non]
231 C: hen hen
232 V: non pasque je n'travaille pas / peut-être si j'en avais b(e)soin pour mon travail
ça m's(e)rait peut-être un problème mais enfin
233 C: hu hum
234 V: là e /
-
- 235 C: mais av=mais de toutes façons d'après c'que j'vois c'est jamais ah quelque
chose de grave
236 V: [oui]
237 C: [pasque] même si le mot n'**vous** vient pas tout d'suite après ça vient non ?
238 V: oui ça vient oui oui oui / oui
239 C: hu hum / hu hum
-
- 240 V: (en)fin j'veus dis j'ai quand même e: / e: / gardé beaucoup d'contacts avec la
france pasqu'on est très famille e / j'chuis la seule qui soit partie <risa> loin ! (h)
donc e / avant bon je vois quand ma mère vivait qu'elle était bien bon on
s'téléphonait quand même très souvent
241 C: hu hum
242 V: e: / et maint(e)nant avec mes sœurs e / aussi on a / beaucoup d'contacts et / et
j'veus dis au moins une ou deux fois par an j'retournais en france donc /
-
- 243 C: et maint(e)nant tous les combien environ ?
244 V: là mais maint(e)nant / j'y suis allée depuis l'mois d'juin dernier / j'crois
qu'c'est une des premières fois
245 C: [X]
246 V: [où ça] a été // j'suis allée à la communion / d'ma filleule et maint(e)nant j'vais
y r(e)tourner au mois d'avril
247 C: ah oui donc
248 V: [et après]
249 C: [à peu près] tous les ans quand même
250 V: oui oui oui oui
251 C: hein une fois par an / plus ou moins
252 V: oui une fois par an / (h) oui
253 C: ah oui donc donc c'est quand même un contact assez fréquent
254 V: oui
-
- 255 C: puis si vous dites vous continuez vous lisez des des journaux:
256 V: j'lis [des journaux j'essaie d'lire]
257 C: [des livres] des des
258 V: (h) oui / surtout les r(e)vues j'achè=je j'essaie d'ach(e)ter les / les r(e)vues pour
être un peu en contact pasque par exemple oh ! y a une chose ! où je suis

toute=total(e)ment (h) par exemple XX des des chanteurs / choses comme ça là j'ai perdu total(e)ment le::

259 C: hu hum

260 V: les chanteurs qui sont à la mode maint(e)nant en france e j's(e)rais incapable de vous l'dire

261 C: hu hum / moi aussi

262 V: ben oui ça <risa>

263 C: <risa>

264 V: (par) exem(ple) des choses que d'actualité oui la politique / des choses comme ça

265 C: ouais

266 V: oh ben on lit dans les r(e)vue(s) / (h) mais: / c'qu'on écoute à la radio en fran(ce) pasque malheureus(e)ment on n'arrive pas moi à moi je je j'ai jamais la radio ici pasque **j'ai ach(e)té déjà plusieurs radios** et on / on a des difficultés à // à l'ent=à l'écouter hein avec les montagnes / moi j'vois dans l'nord de l'espagne on [entend très bien]---

267 C: [pourquoi vous achetez pas] / une antenne parabolique

268 V: [oui mais c'est très cher]

269 C: moi c'est c'que j'ai à la maison

270 V: c'est c'que vous m'avez dit

271 C: ben ouais !

272 V: mais là e j'm'étais dit on va l'faire les / toutes les / et puis /

273 C: demandez à aux gens qui habitent ici

274 V: ouais

275 C: si y a pas d problème de: / [pour la faire installer mais:]

276 V: [moi si dans cet immeuble] y en a // y en a pas mais dans ce / l'immeuble là en face i(l)s ont mis une antenne parabolique ceux qui voulaient (h) mais la france i(l)s arrivent pas à l'avoir=j'vais mettre un peu l'chauffage j'ai pas très chaud !

277 C: bon

(interrupción)

278 V: X le lycée français à en é=à madrid est=si j'avais habité madrid j'l'aurais certain(e)ment mis à au lycée français

279 C: oh ouais

280 V: pasque ça il est très bien [l'lycée français à madrid]

281 C: [oh oui il a] une très bonne réputation

282 V: (h) oui

283 C: y en a plu=y en a même y a plusieurs écoles e y a beaucoup d'écoles e différentes e y a l'lycée français j'sais plus y a un aut(re) lycée aussi qu'est pas l'lycée français mais qu'est / [cautionné par la france e]

284 V: [ah oui] moi j'connaissais le lycée là de *conde de orgaz* du côté du *conde de orgaz*

285 C: ouais ouais ouais

286 V: le lycée français qu'a une très bonne réputation / ça si j'avais habité madrid j'les aurais certain(e)ment mis là

287 C: hu hu hum / hu hum

288 V: bon !

289 C: <risa>

(interrupción)

- 290 C: oui j'chuis en train d'chercher mes: / j'crois qu'j'vous ai déjà posé beaucoup d'questions <risa>
- 291 V: ouais // et / c'que j'réponds c'(es)t à peu près c'que répondent les autres e françaises non ?
- 292 C: croyez pas ça après j'vais vous dire
- 293 V: non ?
- 294 C: y a des trucs très / chaque chacun est différent
- 295 V: est différent
-
- 296 C: ah ouais ouais vous allez voir / ah ouais / <se oye un ruido de papeles> bon j'pense que des du point d'vue des questions sur la langue j'vous ai / j'vous ai / à peu près
- 297 V: hu hum
- 298 C: posé toutes les questions hein pasque bon pour vous c'est clair hein vous pensez que / on peut pas on peut pas perdre e / sa langue maternelle
- 299 V: e: / si on l'non / si s je crois quand on l'a // bien comme ça=à l'ÂGE que j'avais // j'crois qu'on la perd pas [non]
- 300 C: [X]
- 301 V: on peut la perdre quand on vient jeune
- 302 C: hen hen
- 303 V: mais à l'âge / de mon âge je n'crois pas
-
- 304 C: hu hum / hu hum / (h) oui puis d'autant plus <ruido de papeles> que c'qu'est important c'est qu'vous dites que vous maint(e)nez des contacts fréquents avec la france
- 305 V: oui
- 306 C: donc vous avez l'occasion assez souvent l'occasion d'parler français
- 307 V: oui / malgré tout oui (h) oui
- 308 C: hen hen / hen hen / donc c'est ça / *
- 309 V: assez souvent mais enfin / (h) i(l) peut m'arriver de passer trois mois sans parler français hein
- 310 C: hu hum / oui mais c'est pas beaucoup
- 311 V: [oui]
- 312 C: [par rapport] à certaines_autres personnes
- 313 V: hen hen
-
- 314 C: et quand vous / quand vous parlez français avec avec des des français qui parlent e aussi espagnol / ça vous arrive de mélanger des mots dans la conversation ? / ou vous parlez français français complèt(e)ment ou ?
- 315 V: oui
- 316 C: ou espagnol complèt(e)ment ?
- 317 V: // ben ça peut m'arriver ! / hu hum / de mélanger quand je sais enfin si vous par exemple e: / avec ev(e)lyne ou / (h) ça peut m'arriver de: / glisser un mot: / e espagnol pour dire exactement quelques fois ça / oui oui / ça me ça arrive
- 318 C: et et pourquoi ça à votre avis ? [pourquoi ça ?]
- 319 V: [pas que] ça m' e: // voi(là) p p par exemple oui e // par exem(ple) j'me concrè concrè avec ev(e)lyne donc j'parle e d'mes enfants j'dis ben il est e // pour dire exactement le mot approprié par exemple e / de c'qui FAIT de ses~études de c'qu'il étudie donc c'est plus facile de l'dire en espagnol pasqu'elle voit tout d'suite c'que c'est ou

- 320 C: eh oui
 321 V: et je sais qu'elle me comprend
 322 C: hu hum / * c'est [pe(u)t-êt(re)]
 323 V: [hein]
 324 C: pasqu'i(l) y a une connivence
 325 V: [oui]
 326 C: [aussi] entre vous et elle
 327 V: oui c'est ça c'est / mais ça ça / il est certain qu'ça m'arrive de / ça nous arrive
 mais elle elle aussi je crois de n / glisser un mot en espagnol
 328 C: hu hum / ou pe(u)t-êt(re) pasque l'esp=le mot qui **vous** vient en espagnol
 329 V: [peut-être]
 330 C: [est plus approprié]
 331 V: oui [oui]
 332 C: [au] moment où vous
 333 V: oui au moment où on le dit peut-être et comme je sais qu'elle va l'comprendre
 334 C: hu hum
 335 V: ouais
 336 C: ben ça c'est---
 337 V: ça arrive
-
- 338 C: ça peut êt(re) important / hen hen <ruido de papeles> // et ah oui une chose qui
 m * qui est intéressante dans c'que vous m'avez dit / c'est / c'est quand vous êtes
 en france par exemple / comment gue gue // * comment est-c(e) que vous
 pouv=vous pouvez penser qu'un français qui vous connaît pas peut peut penser
 qu'vous êtes espagnole ? pasqu'vous m'avez dit parler [plus fort]
 339 V: [oui]
 340 C: mais est-c(e) que vous voyez autre chose qui pourrait être significatif ?
 341 V: e / ma manière de faire peut-être / * j'ai certain(e)ment pris une e: // oui une
 manière d'être e / un peu espagnole certain(e)ment sans m'en rend(r)e compte ça
 j'm'en rends pas compte
 342 C: (h)---
 343 V: pasque sinon j'essaierais de m'corriger mais: <risa> j j il est certain que (h)
 344 C: [mais dans le l']---
 345 V: [par exemple pour] un français surtout moi qui suis d'XXX dans l'nord de la
 fran(ce) e // i(l) doit s'dire elle est p=elle est pas d'ici // peut-êt(re) quelqu'un qui
 n'me connaît pas
 346 C: et comment i(l) peut: ?
 347 V: (h) ben par [par par c'que vous dites]
 348 C: [par c'que vous dites] [ou par c'que vous faites ?]
 349 V: [j'vois quand j'rent(re) dans un magasin] e / parc(e) que c'que j'vois dans
 j'rent(re) dans=ce c'était avec une de mes sœurs j'rent(re) dans un magasin / j'sais
 p(l)us c'(que) j'demandais: // bon bon j'sais plus c'que j'demandais / (h) mais j'devais
 commencer à raconter ma VIE et (à) dire oui j'veux ça parc(e) que c'est bon / (h)
 j'ai ma sœur elle dit qu'est-c(e)=qu'est-c(e) (que) ça pe ça peut l'intéresser <risa> ah j'dis
 ah ben oui beh moi <risa> à malaga ↓ c'est comme ça ! donc c'est / ma manière de:
 //
 350 C: [c'est c'est dans]
 351 V: [de faire oui]
 352 C: vot(re) vot(re) manière d'être
 353 V: oui c'est ça

- 354 C: pas vot(re) manière de parler
 355 V: non non je n’crois pas / je vous m’voyez un accent / en parlant français ?
 356 C: moi non
 357 V: e j’ai peut-être l’accent du nord /
 358 C: oui
 359 V: mais:
 360 C: un peu peut-être
 361 V: [oui]
 362 C: [mais pas] du tout d’accent [e espagnol]
 363 V: [je n’crois pas] qu’j’ai l’accent espagnol
 364 C: non non
 365 V: ça je crois qu’c’est plutôt oui e // ma manière de / de // de m’exprimer (en)fin de // parler dans l’sens e
 366 C: pasque j’pensais plutôt e / que(l)que chose qui pourrait affecter e par exemple les gestes ou [les interjections]
 367 V: [les gestes oui]
 368 C: une / une façon / une
 369 V: oui !
 370 C: je sais pas
 371 V: les gestes certain(e)ment et: / e // peut-être quand j’arrive dans l’ / j’suis pe(u)t-être moins réservée / dans le nord les personnes sont assez // j’veus dis ça m’est arrivé: ↑ e / avec e enfin une personne ah / j’étais au au dîner à à côté d’ce d’ce monsieur et il me dit ah ben vous vous êtes du nord ? / j’dis moi bah oh <risa> e j’étais pas contente si (vous) v(ou)lez mais j’dis bon quoi alors personne en espagne j’chuis française et ici vous <risa> voulez pas m’considérer comme française / (h) et certain(e)ment qu’y avait j’avais / une manière de de faire [qui n’était pas e]
 372 C: [hu hum]
 373 V: d’une XX
 374 C: qu’était différente
 375 V: qu’était différente
 376 C: et ça vous a=ça vous a énervée quand [i(l) vous a dit ça]
 377 V: [oui] / oui /
 378 C: hu hum / <risa> / <ruido de papeles> / donc en fait c’est plutôt ça / c’est ça vous énerve un peu
 379 V: [oui]
 380 C: [ça vous] inquiète pas mais
 381 V: non / c’est s=oui je s / non ça m’inquiète pas
 382 C: hu hum / ça vous énerve [un peu]
 383 V: [oui] oui

 384 C: hu hum / et est-c(e) que ça=et c’est est-c(e) que par exemple cette attitude elle est plus fréquente quand vous v(e)nez d’arriver / en france ? [ou / ou ?]
 385 V: [là j’venais d’arriver] j’veus dirais / e oui oh pour oh certain(e)ment qu’si je reste e:: / un bon moment au mois d’août quelques fois i(l) m’est arrivé d’être un mois (h) et e / oh je j’crois je n’crois pas qu’ça me // e ça m’arrive pe(u)t-être
 386 C: hu hum
 387 V:XXX e / on r(e)prend vite / ses ses habitudes
 388 C: ouais
 389 V: en fait oui

- 390 C: et et quand vous // vous vous débarquez comme ça par exemple après avoir
passé un an
- 391 V: hum
- 392 C: en espagne
- 393 V: [oui]
- 394 C: [et quand] vous débarquez chez vous e / è / comment vous vous sentez ? les pe
les les premiers jours ? un peu dépaycée un peu perdue ou vous ss / ou ça y est
[vous êtes chez vous aussi ?]
- 395 V: [e: / oui] e / c'qui y a c'est que maint(e)nant ↑ / quand j'retournais ch(ez) faut
dire / j j'sais pas c'est difficile ↑ // à dire pasque j'retournais / chez ma mère e / ff //
en fait non j'chuis plus depuis quelques années j'chuis plus chez moi /
- 396 C: hu hum
- 397 V: e j'étais chez moi quand j'retournais dans la maison familiale / (h) et après
quand e: / ma mère a déménagé a pris un appartement enfin c'était / (h) à
c'moment-là j'me suis rendue compte e: / bon ben c'est terminé
- 398 C: hu hum
- 399 V: et c'est comme ça qu'j'ai / en fait qu'on a ach(e)té cet appartement ici pasque
j'ai dit bon ben faut que j' / que c'est ici c'est ma maison
- 400 C: [hu hum]
-
- 401 V: [ben c'est] hein hein juste pendant un certain temps j'me suis toujours / j'me
j'ai toujours voulu maint(e)nir en disant oh oh of / j'retourn(e)rai pe(u)t-être en
france / oh je (h) mais m / depuis quelques années là après la mort de mon père de
ma mère / (h) j'me dis pourtant faut qu'j'm'installe c'est c'est c'est ma vie / c'est
tout et depuis quelques années non MA maison c'est ici
- 402 C: [c'est ici vot(re) maison]
- 403 V: [oui]
- 404 C: et ça a été dur pour pour e
- 405 V: oui
- 406 C: faire un choix [pour vraiment:]
- 407 V: [oui oui oui]
- 408 C: hu hum
- 409 V: mais maint(e)nant ouais j'me dis non c'est // et même // te je sais pas c'que
l'av(e)nir me réserve mais enfin m / depuis quelques années si vous voulez ça a été
c'est pour ça que quand ma mère est décédée / (h) pour moi ça a été doublement
dur d'abord pasqu'elle est décédée et m / j'me suis dit bon ben / c'est terminé ça
c'est c'est quand j'ai perdu un peu les (h) / un peu
- 410 C: [le lien familial]
- 411 V: [le lien familial] et le lien avec la france / pasque en fait c'était: (h)
- 412 C: donc le lien avec la france c'était beaucoup la famille
- 413 V: [c'est la famille / la famille]
- 414 C: [c'est c'est beaucoup ça qui]
- 415 V: l'attache / (h) oui / oui oui
- 416 C: hu hum / pasque même si maint(e)nant vous retourniez vous retourneriez aussi
pour vot(re) famille non ? pour voir vos sœurs ou: ?
- 417 V: hum / hum / oui non beaucoup moins
- 418 C: [beaucoup moins]
- 419 V: [j'retourn(e)rais pour e] retourner en france
- 420 C: mais pas

- 421 V: (h) non pasqu'en fait / faut faut dire qu'j'ai quand même un certain âge je vais avoir cinquante ans bon mes sœurs / (h) j'chuis la plus jeune donc mes sœurs ont / soixante ans **elles ont des ménages**
- 422 C: hum
- 423 V: alors c'est différent maint(e)nant elles elles ont des enf=leurs enfants leurs petits-enfants / (h) et et elles ont refondé une famille en fait
- 424 C: [hu hum]
- 425 V: [c'est donc] e / bon ben on s'entend tous très bien mais c'est différent / hein maint(e)nant chacun a // a fait son: / **ff** // la / a refondé un autre e //
- 426 C: un aut(re) foyer
- 427 V: foyer et // et en fait si j'retournais en france ça s(e)rait pour la france pour revoir ma famille très bien mais enfin // hum / je (vous) dis depuis la la mort de mes parents et surtout d'ma mère ça a été une / coupure
- 428 C: hu hum
- 429 V: une très grosse coupure
-
- 430 C: hu hum / hu hum / j'comprends / hu hum / ok et hum / et (h) vous m'avez pas dit / quand quand vous vous êtes mariée vous vous ê=vous vous en fait ! si vous vous si vous êtes venue en espagne c'est PARC(E) que vous vous êtes mariée avec un espagnol ?
- 431 V: oui
-
- 432 C: ou vous étiez déjà v(e)nue avant ou quoi ?
- 433 V: (h) oui j'venais pasque j'aimais l'espagne
- 434 C: [hu hum]
- 435 V: [hein] donc e // j j'adorais le l'espagne je faisais des / ch / des échanges **intercambio** hum <risa> avec une famille espagnole de madrid et c'est comme ça qu'j'ai connu mon mari
- 436 C: ah
-
- 437 V: alors pendant plusieurs années / bon j'arrivais pas à à à m'décider pasque c'était quand même un gros // c' c'était une grosse décision à prendre // et puis après bon ben voilà j'me suis mariée j'vous dis la seule de la famille à êt(re) partie de / du nord et de france et:: // c'est comme ça qu'j'suis v(e)nue à malaga ↓ avec lui e:: / et p(u)is / pour le ma après l'mariage ben j'me suis mariée en france
- 438 C: hu hum
- 439 V: et puis on s'est (ins)tallé ici
- 440 C: ben c'était clair que vous alliez rester en espagne
- 441 V: oui / ça j'le savais
- 442 C: hu hum
- 443 V: oui / oui / pasque dans en plus que mon mari il savait très peu lé français donc e / (h) c'était / je ça i(l) m'est jamais v(e)nu / à l'idée de redire j'm'habitué pas en espagne e // j'repars en fran(ce) d'autant plus que / * <risa> d'autant plus que qu'ma famille était pas tellement ravie donc on m'avait dit e / bon c'est une décision qu'tu prends // e / dans un an ou deux n'reviens pas en en te plaignant
- 444 C: [hen hen]
- 445 V: [<risa>] donc j'avais bien / dans la tête que / (h) j'étais enfin que je **j'venais** en espagne et que---
- 446 C: pour y rester
- 447 V: oui pour y rester

448 C: hen hen

449 V: ça c'est sûr

.....
450 C: hen hen / ok <ruido de papeles> // vous m'avez dit (qu')vous aviez deux enfants c'est ça ?

451 V: deux fils oui

452 C: hen hen / ok

453 V: ils sont grands maint(e)nant l'aîné a vingt-deux ans XX de chimie le second seize ans

.....
454 C: hu hum / hu hum / (h) et: m // ah oui qu'est-c(e) vous a=qu'est-c(e) que vous avez fait vous comme comme études qu'est-c(e) que vous avez plus ou moins comme:

455 V: beh moi j'ai fait donc e / le le bac c'était le bac à c'moment-là / et puis après bon j'ai pas j'ai pas / j'ai fait un secrétariat bilingue (h) j'ai fait // oui j'ai XX mon anglais j'ai fait mon enfin après l'bac j'ai pas fait grand chose

.....
456 C: hen hen <ruido de papeles> / et hum // vous vous n'avez pas eu d'activité professionnelle ici en:: / en espagne

457 V: en espagne non

.....
458 C: hen hen <ruido de papeles> / ok / ah oui puis vous m'avez dit que vous aviez vous avez un accent e:: / assez prononcé hein quand vous parlez espagnol [non ?]

459 V: [oui]

460 C: [mais ça mais ça]---

461 V: [les r] / les / ça

462 C: depuis toujours ça ?

463 V: toujours ! c'est c'est je j'arrive pas à l'perdre !

464 C: et pasque vous arriviez pas à l'prononcer ↑ ou: ?

465 V: j'vous dirai j'ai jamais: / XXX mon mari disait oh ben c'est mignon ! <risa> l'accent ! et / et en fait j'ai jamais fait tellement n n / oh j'ai fait un effort pour **apprendre bien** l'espagnol bien l'parler

466 C: [hu hum]

467 V: [je crois] qu'j'le parle bien (h) mais je / j'ai un accent j'chais pas si pasque j'ai pas tellement de d'oreille

468 C: hu hum

469 V: mais / ça ça s'voit !

470 C: hu hum

471 V: [j'vous dirai mon mari est d'gali]---

.....
472 C: [ça vous ennuie ou ?]

473 V: non ! non (h) non pasque ici dans l'sud e en fait // c'est une chose e / quand même j'ai eu assez d'chance d'être à malaga ↓ pasqu'i(l) y a / quand même beaucoup d'étrangers

474 C: hu hum

475 V: donc e / (h) si j'étais partie dans un village

476 C: [en galice]

477 V: [ça j'aurais] toujours été // peut-êt(re) / l'étrangère

478 C: hu hum

- 479 V: hein malgré tout / (h) m / surtout au début moi j'vois en galice j'm'entends j'=j'm'entends très très bien avec la famille de mon mari / surtout / et moi je sais / que // i(ls) m'apprécient e beaucoup y a aucun problème / (h) mais enfin si j'étais arrivée j'me rends compte si j'étais arrivée dans un village en espagne / (h) e / ça aurait pe(u)t-êt(re) ss=été plus difficile à m'adapter / j'aurais eu plus de mal à m'adapter e // pasque j'aurais toujours été un peu plus e / tandis qu'à malaga ↓ franch(e)ment j'ai pas eu d'problème
- 480 C: non [i(ls) sont XX e]
- 481 V: [au contraire !] e / ben une ou deux fois par exem(ple) à mon fil(s) i(ls) disaient ah *el franchute* ! oh mais pas pas méchamment
- 482 C: [hu hum]
- 483 V: [i(l)s ont pas] eu non plus de //
- 484 C: non
- 485 V: non y a pas eu d'problème à c'point d'vue-là
- 486 C: hu hum hu hum / hu hum d'accord donc c'est pe(u)t-êt(re) pour ça qu'en fait
- 487 V: [oui]
- 488 C: [vous avez] pas vraiment insisté sur votre accent:
- 489 V: oui peut-être
-
- 490 C: hu hum hu hum <ruido de papeles> / hu hum d'accord / et: / mais: / ça vous=vous êtes plutôt contente quand vous ren=quand on vous rentrez comme ça dans un magasin puis on vous dit ah vous êtes française ! ou ça vous fait quoi ? pasqu'on doit tout l'temps vous [d(e)mander la même chose !]
- 491 V: [non] oui non ! / non ! pasque bon ben là ben j'connais non ça m'arrive pas souvent oui
- 492 C: hen hen
-
- 493 V: i(ls) peuvent se // se rendre compte=même française ou étrangère ou même quelques fois on m'a dit est-c(e) que vous êtes d'a d'argentine ou / (h) sa(vez) mon mari est de / galice et il a / **il est parti d'là** y a y a y a / encore plus longtemps qu'moi puisqu'il a fait ses études à: bilbao et à barcelone il a toujours un accent / et un accent beaucoup plus [X qu'moi]
- 494 C: [de galice]
- 495 V: de galice terrible !
- 496 C: ah oui !
- 497 V: [c'est difficile à perdre]
- 498 C: [et ça il l'a pas] il l'a pas perdu ? non ?
- 499 V: ah non non il le perd ça ne / j'crois qu'un accent e / quand (on) l'a jeune / (h) et lui il a / un très fort accent il est / parti (j')vous dis i(l) r(e)tourne e / d'temps en temps pour les vacances / (h) mais c=on voit tout d'suite qu'il n'est pas de: // du sud de l'espagne hein
- 500 C: ah c'est drôle après toutes ces années ici pourtant
- 501 V: ah oui oui
- 502 C: ah oui !
- 503 V: non mais les personnes e de galice j'crois qu'ça / oh v(ous sa)vez du nord / gardent toujours leur accent
- 504 C: hu hum <ruido de papeles> / (h) et---
- 505 V: et même en france moi j'vois tout d'suite ici y a beaucoup d'personnes du sud
- 506 C: ouais
- 507 V: et du maroc / on l'voit tout d'suite hein ! vous vous l'voyez pas tout d'suite ?

- 508 C: si on entend l'accent / bien sûr
509 V: tout d'suite
510 C: ça dépend de / on sait plus ou moins [d'où on vient]
511 V: [de où on vient oui] / oui / j'crois qu'c'est une des choses qui est:
512 C: vous croyez qu'on l'garde l'accent ?
513 V: oui / ah oui !
514 C: ça:
515 V: (en)fin / non non mon cas et dans le cas de mon mari certain(e)ment
516 C: ouais / hen hen / (h) et alors vous m'avez dit vous vous vous considérez e PLUS française qu'espagnole
517 V: oui ! plus française oui
518 C: hen hen / e / mais / pourtant vous m'avez dit que / quand vous r(e)tournez en france y a des fois vous voyez des choses quand même qui vous étonnent: ou:
519 V: e / qui m'étonnent non j'me dis oh bah ben ça c'est mieux en espagne ! <risa> mais: // mais j'me sens en / alors en espagne je // j'trouve qu'y a beaucoup plus de choses / qui sont mieux en france ! qu'en espagne malgré tout mais enfin ! // quand j'retourne j'dis oh oh ! / ça c'est mieux en f c'est mieux en / espa(gne) mais / j'me sens beaucoup plus française qu'espagnole
-
- 520 C: hen hen / en fait vous êtes intégrée ici mais ça reste
521 V: [oui]
522 C: [quand même]
523 V: voui
524 C: vot(re) pays c'est---
525 V: le fond reste / (h) oui
526 C: c'est la france
527 V: oui ! ah oui oui oui !
528 C: ça reste
529 V: ça mon pays / ah c'est la france c'est certain(e)ment
530 C: hen hen

final de la entrevista

ENTREVISTA N° 6 : PATRICK

- **Fecha:** 15 de marzo de 1996
- **Tiempo de grabación:** 1 hora y 7 minutos
- **Lugar:** En casa de Patrick, en Málaga
- **Personas presentes:** El entrevistado y en un momento su mujer que no interviene
- **Interlocutores:**
 - C : Catherine Gaibrois Chevrier
 - P : Patrick

- 1 P: vas-y
- 2 C: donc toi tu penses qu'effectiv(e)ment / un français qu'habite depuis longtemps dans un pays étranger peut oublier sa langue [maternelle]
- 3 P: [aucun doute !] pou pour moi y a aucun doute
- 4 C: y a aucun doute
- 5 P: oui
-
- 6 C: et e / d'ab=faudrait pe(u)t-êt(re) que tu m'expliques un peu déjà ta situation [pour qu'ça soit clair]
- 7 P: [bon ma situation] c'est très simple j'ai un peu j'ai rencontré mon épouse y a trente e / trente-cinq ans en gros (h) et / nous nous sommes mariés en angleterre / nous avons / vécu en angleterre pendant pendant / (h) une dizaine d'années / pas t(out) à fait huit ans neuf ans / e: / puis nous sommes rev(e)nus en france / pour que les enfants puissent faire / la fin d leur études primaires plus / une grande partie d leurs études~secondaires en france / ensuite nous sommes REpartis en angleterre de telle manière qu'ils puissent ach(e)VER leurs études en angleterre / en passant l baccalauréat européen e ! le baccalauréat oui / européen j'dis bien
- 8 C: hen hen
- 9 P: et e: // et surtout faire leur ni=leur université en angleterre
- 10 C: ouais
- 11 P: moi j'estime que l'université / à l'éch(e)lon moyen / j'parle pas de l'université e / des grandes écoles / hein oh oh à mon avis y a très peu de / très peu d grandes écoles comparables avec e avec celles qu'i(l) y a en france / comme polytechnique comme / l'e.n.a. etc. tu trouves très très peu
- 12 C: hu hum
- 13 P: sinon faut aller aux états-unis tu vois et en angleterre bon ben d'accord tu as cambridge / e oxford mais pas / c'est c'est pas spécialisé comme c'est spécialisé en france donc je souhaitais que leur université s'fasse / dans une université / anglaise hein d'une part importante et surtout non seul(e)ment ce soient / (h) les sujets qui soient traités mais aussi le sport etc. e l'avenir e les trucs comme ça donc on est repartis en angleterre et / e donc i(l)s ont / été à l'université anglaise / et e / maint(e)nant X je suis réétabli en espagne / depuis maint(e)nant six ans
- 14 C: (h) vous avez déjà habité avant en espagne ?
- 15 P: j'ai rencontré mon épouse en espagne ! <suspiro> et nous v(e)nons en espagne--
- 16 C: mais t'habitais là-bas ou t'étais ou t'étais [en en / vacances ?]

- 17 P: [non non non non !] j'habitais ici déjà / [si si / j'habitais déjà ici]
 18 C: [t'habitais ici]
 19 P: et e nous v(e)nions / e (h) quand nous sommes repartis en angleterre et puis en france nous v(e)nions ici deux ou trois fois par an
 20 C: hu hum d'accord
 21 P: donc on est on on est sans arrêt retournés ici en france si tu veux bon ben [les trente dernières années]
 22 C: [et c'est / ouais]
 23 P: j'ai habité e / dix ans en france e:
 24 C: [donc mais]---
 25 P: [douze ans] en angleterre
 26 C: ouais
 27 P: et / huit ans en maint(e)nant sept ans en espagne habité PERmanent hein habité permanent
-
- 28 C: et t'as et t'as quitté la france de façon permanente à e à à quel âge ?
 29 P: j'ai quitté la france à:: / en quatre-vingts donc moi j'avais à l'époque e / quatre-vingt-quatorze j'avais quarante-cinq ans
 30 C: à à partir de quarante-cinq ans c'est l'moment où t'as QUITté la france ?
 31 P: où j'ai quitté la france DÉfinitiv(e)ment
 32 C: DÉfinitiv(e)ment
 33 P: non (par)c(e) que j'avais déjà quitté la france avant ↑
 34 C: la mais la première fois [qu't'avais:]
 35 P: [la première fois] quand j'avais vingt-huit ans
 36 C: quand t'avais vingt-huit ans
 37 P: ouais
 38 C: là c'est la pe=c'est bon ! jusqu'à vingt-huit ans t'as toujours habité en france
 39 P: bon jusqu'à vingt-huit ans j'ai t(ou)jours habité en france
-
- 40 C: voilà et et après quand t'as eu vingt-huit ans ?
 41 P: vingt vingt-huit ans s(i) tu veux mes vingt-huit ans e // trente-cinq ans / en gros j'habitais en angleterre ↑
 42 C: oui
 43 P: trente-cinq ans quarante-cinq ans habité en france
 44 C: oui
 45 P: quarante-cinq ans jusqu'à maint(e)nant / angleterre espagne
 46 C: d'accord ok / voilà comme ça c'est / c'est clair
 47 P: donc tu vois e / tu vois vraiment:
-
- 48 C: donc depuis mille neuf cent quatre-vingts hors de france de [façon / permanente]
 49 P: [complèt(e)ment] total(e)ment total(e)ment
 50 C: et tu tu retournes e / en vacances ou même pas ?
 51 P: j'vais d'temps~en temps en france voir mes frères et sœurs mais c'est tout
 52 C: ouais
 53 P: j'y vais // une fois tous les deux ans
 54 C: ok
 55 P: enfin j'passe en france **le moins** une fois par an
 56 C: [une fois par an tu passes en france]
 57 P: [au moins une fois par an oui ouais ouais]

- 58 C: mais pour un un court séjour j'imagine
 59 P: non ! pour oui pour une semaine / pour pour dix jours maximum dix jours
-
- 60 C: ok / hu hum / d'accord / bon voilà la situation donc ça fait en fait e // en en
 france jusqu'à vingt-huit ans et après / tu m'as dit ça fait douze ans / en angleterre
 * ↑
 61 P: en france jusqu'à / jusqu'à vingt-huit ans c'est ça dix douze ans en angleterre
 62 C: ouais
 63 P: puis à nouveau dix ans en france
 64 C: ouais
 65 P: puis à nouveau quinze ans si tu veux / seize ans enfin
 66 C: voilà
 67 P: entre l'angleterre et l'espagne
 68 C: entre l'angleterre et l'espagne
 69 P: huit ans e:: // huit dix années en angleterre et le reste du temps ici
-
- 70 C: d'accord / ok / et et donc ton épouse est anglaise
 71 P: et mon épouse est anglaise
 72 C: et / et normal(e)ment en quelle langue vous parlez ensemble ?
 73 P: ah ah ah ! alors e général(e)ment on a tendance justement à cela / ça t'intéresse
 on a tendance à mélanger les langues
 74 C: voilà [ça ça m'intéresse]
 75 P: [et comme **on domine**] **les trois langues** e / au moins [c'est]
 76 C: [vous êtes] trilingues tous les deux ?
 77 P: e on est trilingues tous les / tous les deux enfin moi j'parle l'allemand j'parle
 l'italien aussi
 78 C: hu hum
 79 P: bon / et les enfants sont tous aussi m ou **quatrilingues** ou **cinquilingues** ou plus
 ils ont été él(e)vés dans un / un / un milieu international / ils ont zen par exemple
 i(l)s ont fait toutes leurs études à / à sèvres au lycée international
 80 C: hu hum
 81 P: où il y avait vingt e // vingt nationalités différentes quand même // bon donc e //
 (h) qu'est-c(e) qu'on parle bon e // ma femme dira e // par exemple e / **(des) mots**
comme nous étions en france bon / e don't forget e joël's cartable
 82 C: <risa>
 83 P: tu t'rends compte hein <risa> ça c'est / c'est typique !
 84 C: ouais
 85 P: c'est typique [hein]
 86 C: [ça ça] m'intéresse beaucoup [c'est très très important]
 87 P: [ah oui mais ça on peut pas] / j'peux j'peux j'peux pas te dire d'autres choses
 c'est que
 88 C: ouais
 89 P: (h) e / **i(l) arrive des moments** // où / pour moi qu'est-c(e) tu v= étudier une
 langue c'est toujours il y a toujours trois stades / le premier stade on comprend rien
 du tout // bon on commence à étudier // le deuxième stade // on commence à rêver
 dans la langue que l'on étudie // et le troisième stade //
 90 C: hu hum [en principe]
 91 P: [on pense] directement / dans la langue qu'on étudie
 92 C: hu hum
 93 P: hein et ça / e j'ai appris cinq langues si tu veux comme ça

- 94 C: hu hum
- 95 P: toujours avec la méthode assimil ou e / (en)fin c'est XXXX
- 96 C: hu hum
- 97 P: et e // alors je suis toujours passé par ces c(es) trois=trois stades-là
- 98 C: hu hum
-
- 99 P: alors ! / qu'est-c(e) qui s'passe e // quand j'étais=quand j'étais en angleterre par exemple / bon après cinq six ans en angleterre / bon / je suis rentré donc en france pen pendant dix ans j'chuis rentré en france ! / i(l) m'arrivait d'parler à ma (en)fin / à ma propre mère / en anglais / **sans même me rend(re) compte**
- 100 C: [sans t'en rend(re) compte ?]
- 101 P: [**sans m'rend(re) compte**] ben j'me rendais absolument pas compte ! alors j'voyais ses yeux qui / XXX ben j'disais oh pardon bon // e comme j'étais dans l'dans l'commerce international j'étais souvent appelé à diriger des réunions / y avait des gens qui parlaient l'espagnol // et d'autres des all(e)mands et des anglais qui parlaient enfin avec qui je je j'm'exprimais général(e)ment en anglais
- 102 C: hu hum
- 103 P: très souvent / très souvent / et des français bien sûr / très souvent il m'arrivait de de de plus m'appeler du tout quelle langue j'parlais / et aux français de m'a=m'adresser en anglais / et à l'espagnol de m'adresser en français / et à l'anglais de m'adresser en // en français non pas en français ! général(e)ment c'est ça qu'est qu'est curieux // (h) tu // ta langue maternelle // tu: /// e / il m'est jamais arrivé d'parler à un anglais / à un anglais il m'est arrivé / dans une conférence de lui parler en espagnol
- 104 C: hu hum
- 105 P: sans m'rend(re) compte que j'lui parlais en espagnol
- 106 C: hu hum
- 107 P: il m'est jamais arrivé de lui parler en français // là tu vois y a un mécanisme / qui s'crée
- 108 C: co=comment ça ? tu vas ça veut dire que t'es---
- 109 P: pa=parfois on avait des réunions on était cinq six
- 110 C: [ouais / ouais]
- 111 P: [on était sur un plan] / bon donc principal(e)ment les langues c'étaient français anglais et / espagnol
- 112 C: oui
- 113 P: bon / si j'm'adresse à quelqu'un qui parle à un anglais qui parle pas un mot de autre chose que l'anglais
- 114 C: hu hum
- 115 P: il m'arrivait d'lui parler en espagnol
- 116 C: ouais alors le pauvre e
- 117 P: **sans m'rend(re) compte**
- 118 C: ouais
- 119 P: et ou alors à un espagnol / de lui répondre en anglais ou l'espagnol (h) disait quelque chose en espagnol il fallait qu'je traduise / d'une part en français d'autre part en anglais / donc mélanger les langues mais JAMAIS / je n'mélangeais jamais l'français je n'me trompais jamais / j'pouvais m'tromper entre l'espagnol et l'anglais ↑
- 120 C: c(es)t-à-dire un français t'allais [toujours lui parler en français ?]
- 121 P: [hein non non] à un français j'pouvais lui parler en anglais et en espagnol (h) mais à un anglais / j'lui parlerais en espagnol par erreur

- 122 C: mais jamais en français
 123 P: mais jamais en français
 124 C: ah: / ouais j'comprends
 125 P: ça c'est un / **c'est un point là là tu viens de de de faire sortir un point** et pourtant j'ai eu beaucoup d'conférences donc e / ça m'arrivait ça m'arrivait / relativ(e)ment souvent de m'tromper bon / au bout de quinze secondes d'après l'expression d'ton par=de ton partenaire (h) tu vois tout d'suite / tu dire / [ta phrase]
 126 C: [bien sûr] <risa> j'imagi(ne)
 127 P: ça n'va p(l)us dans la tête là
 128 C: mais donc
 129 P: oui
 130 C: à à quelqu'un qui était qui n'était pas français et que tu l'savais / tu n'irais jamais lui parler spontanément en français
 131 P: par erreur !
 132 C: par erreur
 133 P: non
 134 C: tu lui aurais parlé / dans une aut(re) langue
 135 P: dans une aut(re) langue mais pas en français
 136 C: mais pas en français
 137 P: (h) oui / là y a y a y a un mécanisme [c'(es)t-à-dire]
 138 C: [pasqu'tu] savais qu'i(l) n'était pas français ? toi ?
 139 P: n'me d(e)mande pas ! / n'me=et je sais très je savais parfait(e)ment qu'il était pas français
 140 C: ouais
 141 P: je sais très bien qu'l'anglais il est anglais et l'espagnol il est espagnol
 142 C: hen hen
 143 P: (h) mais à force / tu vois d'manipuler les trois langues / dans une réunion surtout quand tu commences à êt(re) fatigué à la fin d'ta réunion tu ne / tu réalises plus du tout la langue que tu parles / sauf / si tu parles ta propre langue

 144 C: ah: ! / donc ça s(e)rait ça pour toi la différence entre / TA langue maternelle et tes autres langues ? ou: ? //
 145 P: ah ben **j'domine** quand même beaucoup mieux ma langue maternelle que mes autres langues
 146 C: * et mais justement quel quel niveau tu penses que tu que tu as dans les autres langues que tu parles par rapport à: / à ton français ?
 147 P: // ff// au point d'vue compréhension / j'allais dire quatre-vingt-quinze pour cent
 148 C: hum
 149 P: au point d'vue parler / e:: // par rapport au français // ff// soixante-dix pour cent
 150 C: c'est-à-dire en fait tu tu parles pas avec autant d'facilité l'anglais et l'espagnol que l'français /
 151 P: // j'parle e un français avec quat(re) mille mots si tu veux
 152 C: [ouais]
 153 P: [j'parlerai] l'anglais et l'espagnol avec deux mille mots
 154 C: hu hum / ok donc un un espagnol ou un anglais courant
 155 P: [c'est ça !]
 156 C: [(en)fin] un un vocabulaire e / courant

157 P: oui courant mais enfin je lis je lis par exemple il m'arrive même parfois d'lire un bouquin et après avoir lu l'bouquin d'plus savoir si c'était en français ou en anglais [enfin]

.....
158 C: [tu sais] jamais dans quelle langue tu penses

159 P: / ah si ! / je ne je je pense personnellement toujours en français

160 C: tu penses [toujours en français ?]

161 P: [je PENSE toujours] en français

162 C: mais si tu dois parler en espagnol alors tu traduis ?

163 P: non ! non non j'pense / quand j'pense tout seul ! [oui quand je]

164 C: [ah ! quand tu penses] tout seul

165 P: quand j'chuis ici en train d'regarder mon bouquin et qu'je dis ah tiens / tiens qu'est-c(e) que j'ai à faire demain

166 C: [ouais]

167 P: [bon ben] faut qu'j'téléphone à ça qu'j'appelle le consulat etc.

168 C: hen hen / [ouais / ouais]

169 P: [ça j'le fais toujours] en fran e e e

170 C: en français

171 P: que en français / ça je l'f(e)rai jamais en: / j'le f(e)rai jamais en anglais

172 C: hen hen

173 P: (h) quand j'chuis tout seul

174 C: quand t'es tout seul

175 P: mais si je suis avec TOI e // non alors là à c'moment-là te e // n'me d(e)mande pas pourquoi pasque cer(t)ain(e)ment t'en connais beaucoup plus que moi sur ce sujet-là / hein mais ce sont des mécanismes / bon y a une chose que tu m'as pas d(e)mandée

.....
176 C: qu'est-c(e) que j't'ai pas <risa> d(e)mandé ?

177 P: [allez !]

178 C: [ah j'ai encore] beaucoup [d'questions hein !]

179 P: [mais c'qu'est] très important c'est mon mon niveau mon niveau intellectuel mon niveau // e

180 C: ta formation

181 P: ma formation / ha ha ! [<risa>]

182 C: [ça oui !] e ça ça fait partie [d'une de mes questions] <risa>

183 P: [ça fait partie] / de tes questions bon enfin / je je suis ton plan hein

184 C: ouais

185 P: je sais pas si t'as un plan d'questions / à poser

186 C: oui ! j'ai plus ou moins

187 P: [ah vas-y alors / sinon]

.....
188 C: [bon ! le on a d(é)jà] répondu à plusieurs questions ! pasque justement je=une de mes questions c'était / en quelle langue tu penses en quelle langue tu rêves ?

189 P: hu hum

190 C: donc !

191 P: je rêve / d'abord j'rêve pas ! pasque j'dors très mal alors

192 C: <risa>

193 P: mais:: // ah ! je n'pourrais pas t'répondre / j'suis incapable de t'répondre

194 C: tu sais pas

- 195 P: je suis / INncapable de t'répondre et !! en qu=en en quoi rêves-tu ? <llama a su
mujer que est  al lado en la cocina, se oye un ruido de vajilla> en français en
anglais ou en / en espagnol ? tu sais pas ça peut pas  t(re) X ? <se acerca su mujer>
- 196 C:  a peut être intéressant aussi de / de voir / avec ta femme
- 197 Su mujer: faudrait qu'je m'rappelle qu'est-c(e) que j'ai fait avec / mon amant !
<risa> <me sirve un café> / c'est assez d'lait là ?
- 198 C: oui c'est bon
- 199 P: tiens !
- 200 Su mujer: bon enfin j'étais avec XX
- 201 P: tu en as assez <se refiere a los terrones de az car> un ou deux X ?
- 202 C: moi un c'est bon
- 203 P: un seul ?
- 204 C: ouais si y en a pas assez j'en r(e)prendrai un autre
- 205 P: t'en r(e)prendra un autre
- 206 C: merci
- 207 P: bon vas-y alors on suit ton plan !
- 208 C: bon
- 209 P: attends <me quita algo que me molesta en la mesa>
- 210 C: donc rêver tu sais pas
- 211 P: rêver passe !
-
- 212 C: bon / et penser ? penser on sait tu m'l'a d( )j  dit
- 213 P: ah ! e penser si je suis tout seul j'pens(e)rai en
- 214 C: [en français]
- 215 P: [j'pens(e)rai en français] en français [ a fait pas d'doute]
- 216 C: [même si tu consultes] des documents qui sont / en espagnol ou en anglais ?
- 217 P: (h) ouais
- 218 C: ouais ?
- 219 P: hu hum
- 220 C: même
- 221 P: hu hum
- 222 C: imagine que t'es en train d'lire un bouquin en en anglais et / et les conclusions
qu'tu en tires dans ta tête tu vas les penser en français ?
- 223 P: oui
- 224 C: tu vas dire ah tiens c'est bien c'qu'i(l) pense
- 225 P: oui
- 226 C: [c'est bien c'qu'i(l) dit là ce type]
- 227 P: [oui oui oui oui]
- 228 C: ouais [comme ça]
- 229 P: [absolument] absolument < ruido de cucharas>
- 230 C: en français
- 231 P: là y a aucun doute là d(e)ssus <ruido de cucharas>
- 232 C: donc ta ta langue e / disons // quand tu es seul avec toi même
- 233 P: ouais
- 234 C: [c'est le français]
- 235 P: [ma langue privilégiée] est l'français
- 236 C: hen hen
- 237 P: hein
- 238 C:  a c'est un point / important <ruido de las cucharas al moverlas en las tazas> / *
hum // une chose de: / bon mais ça en fait ça s'appliquerait= a s'applique jusqu'à

plus jusqu'à présent mon plan était fait pour des bilingues pas des trilingues ou **quatrilingues** ! <risa>

239 P: oui

240 C: je sais pas

241 P: sinon on r(e)commence allez

242 C: mais c'est pas très grave / j'voudrais savoir si tu parles souvent en français si t'as souvent l'occasion / d'avoir des rapports avec des français

243 P: non e: / ici ben c(es)t-à-dire e: / avec les enfants ! encore que parfois il m'arrive de leur parler en anglais [pasque pasque les---]

244 C: [* oui bon en quelle langue] tu parles avec tes enfants ?

245 P: beh=les enfants sont abs=parfait(e)ment trilingues

246 C: ouais

247 P: ouais

248 C: l'espagnol [ils l' parlent l'anglais]

249 P: [PARfait(e)ment trilingues] ils sont à cent pour cent

250 C: ouais

251 P: e tri trilingues pourquoi pasque d'abord i(ls) sont beaucoup plus jeunes que moi e puis avec leur mère par exemple / e (h) i(l)s ont toujours parlé en anglais avec leur mère // encore que ils parlent e nous parlons le français

252 C: hu hum

253 P: je j' fais j' fais des fautes des fautes de français ? <risa> [pe(u)t-êt(re) qu'je je commence à <carajada>]

254 C: [jusqu'à présent] / j'ai pas entendu jusqu'à présent

255 P: bon

256 C: non faut=[faut pas t'croire surveillé hein !]

257 P: [e oui non non non] et / donc les enfants avec leur mère <ruido de cucharas> ont toujours parlé / en français en en anglais [j'veux dire !]

258 C: [en anglais]

259 P: avec moi / ils vont TOUJOURS me parler en français

260 C: ouais

261 P: et moi / e / il m'arrive de leur parler en français / et de leur parler en franglais / ça m'arrive aussi / ou ou j'mélange un p(e)tit peu les deux langues si tu veux / * et c(es)t-à-dire i(l) y a un mécanisme qui s'crée / combien d' fois je // combien d' fois dis-je en: // si enfin j'suis sur l'ordinateur en c'moment j'travailles sur l'ordinateur

262 C: ouais

263 P: j'dis ah ! // mais enfin comment dit-on ça en français j'ai l'mot anglais ! y a pas d'problème XX l'mot en anglais XXX entre eux i(ls) parlent toujours (en)fin presque toujours français

264 C: français

265 P: sauf ma / ma dernière fille / la plus jeune donc qu'a passé en france---

266 C: t'as t'as combien d'enfants ?

267 P: quatre

268 C: quatre

269 P: hum ? / * e / ma dernière fille qu'est mariée maint(e)nant qui a épousé un anglais / qui a passé beaucoup moins d'temps en france que ses / que ses frères / puisque joël a quitté la france alors que e ! joël et paul étaient en s(e)conde / quand i(l)s ont quitté la france et / e donc françois était en quatrième / et claire devait être

- en ss septième à peu près en sixième septième donc tu vois elle a passé beaucoup moins d'temps qu'ses frères en france
- 270 C: ouais
- 271 P: et è **elle domine** // è è elle a elle a du mal à lire en français elle parle couramment parfait(e)ment l'français
- 272 C: ouais
- 273 P: mais e tous ses bouquins / e c'est l'anglais
- 274 C: c'est anglais
- 275 P: elle lit elle lit qu'en anglais hein / alors que les autres e / c'est un mélange françois i(l) lit pas beaucoup il aime pas lire et paul alors paul e et et pourtant françois c'est XXX hein pasque l'anglais c'est aussi bien du chinois que l'russe que / è è elle a un DON pour apprend(re) les langues (h) mais tu sais / quand t'en en parles une t'en apprends une aut(re) [c'est plus facile]
-
- 276 C: [ouais c'est plus] facile quand [XX c'est déjà plus simple]
- 277 P: [et une troisième t'as encore] une quatrième t'as encore plus facile et arrive un moment / (h) où / j'vois l'suédois par exemple elle est capable de de de maint(e)nir une conversation en suédois bon / probablement il doit y avoir beaucoup d'fautes
- 278 C: [hen hen]
- 279 P: [j'ai une fille] qui comprend l'suédois / mais pour moi si tu veux parler une langue c'est pas parler une langue étrangère c'est pas / c'est pas automatiquement **dominer** parfait(e)ment la grammaire ou autre / parler une langue étrangère / pour moi c'est arriver à m'comprendre avec mon [interlocuteur]
- 280 C: [communiquer]
- 281 P: arriver à communiquer exactement / (h) e / communiquer et / par la communication **de pouvoir connaître un peu plus** sur sa littérature / sur son histoire sur c'est ses c'est ça communiquer
- 282 C: hu hum
- 283 P: c'est ça qu'on appelle e l'allemand j'le parle très mal mais maint(e)nant je je
- 284 C: tu communique
- 285 P: je je communique parfait(e)ment
- 286 C: hu hum
- 287 P: oh:: ! par contre y a des belles phrases et y a un mot que XXX
- 288 C: ouais ben oui tu l'connais on fait toujours ça [quand on connaît pas un mot]
- 289 P: [hein tu fais une périphrase] donc c'est pas un problème
- 290 C: hen hen
-
- 291 P: toi qu'est-c(e) que tu parles ? l'espagnol bien sûr
- 292 C: l'espagnol oui e / couramment c'est m pareil qu'le français et l'anglais / mais l'anglais j'chuis pas bilingue j'ai un j'ai un bon niveau
- 293 P: hum
- 294 C: mais je / je j'ai pas le j'ai / j'ai pas beaucoup [d'vocabulaire]
- 295 P: [qu'est-c(e)] que qu'est-c(e) que tu as fait comme études ?
- 296 C: moi / j'ai fait bouf pas mal de trucs j'ai fait une maîtrise d'histoire
- 297 P: mais en france ?
- 298 C: j'ai fait=en france j'ai fait / que j'ai finie ici j'ai fait une licence d'espagnol que j'ai finie ici j'ai fait une maîtrise de / français langue étrangère
- 299 P: t'es une intellectuelle à livres là !
- 300 C: non !
- 301 P: t'es une étudiante à livres là !

- 302 C: <risa>
 303 P: <carcajada> t'es comme e / t'es comme ma belle-sœur toi ! <risa>
 304 C: <risa> non mais attends ! j'ai j'ai vingt-six ans ! là je <risa> / j'espère que
 quand j'en aurai soixante j's(e)rai pas encore en train d'faire la thèse !
 305 P: XX ma belle-sœur est à: / elle est encore en train d'étudier elle X <ruido de
 cuchara>
 306 C: j'aime bien étudier pasque j'pense que:---
 307 P: pour XX pour prof d'université elle fait e
 308 C: ça m'intéresse
 309 P: et elle a elle a cinquante ans hein / c'est que(l)que chose
 310 C: j'trouve qu'c'est un moyen de / c'est important pour lé pour l'intellect de
 d'étudier de chercher / de: (h) c'est important
 311 P: hen hen
 312 C: c'que j'voudrais / c'que j'voudrais essentiellement maint(e)nant c'est à=c'est
 arriver à trouver un boulot stable [et]
 313 P: [un mari] un boulot et des enfants
 314 C: non ça non / le boulot stable
 315 P: non ?
 316 C: le mari et les enfants on verra ↑ / mais pas / j'chuis pas très pressée de c'côté-là
 <risa>
 317 P: non non non ! c'est dommage vingt-six ans c'est
 318 C: oui ! mais j'habite avec ma grand-mère j'chuis dans une situation un peu
 particulière j'ai ma grand-mère à charge et e / b(r)ef c'est pas facile d'avoir un
 mari et [des enfants]
 319 P: [et tu es toute seule] avec elle ?
 320 C: oui j'ai pas / ma mère / ma mère est décédée y a / y a cinq ans et j'ai pas
 d'aut(re) famille [si tu veux]
 321 P: [ah: ! t'es] dans une situation / et ton père et ta mère étaient [séparés ?]
 322 C: [j'le] j'le connais pas
 323 P: tu l'connais pas
 324 C: non XX
 325 P: XX t'as pas eu X
 326 C: <risa>
 327 P: t'as pas eu / une enfance très heureuse alors ?
 328 C: ben j'ai eu une enfance heureuse
 329 P: [XXX]
 330 C: [j'ai eu une adolescence] moins heureuse si on peut dire / pasque ma mère
 331 P: bon
 332 C: était malade enfin bon
 333 P: hors-sujet / c'est hors-sujet
 334 C: [j't'expliqu(e)rai <risa>]
 335 P: [hors-sujet hein]
 336 C: j't'expliqu(e)rai après ! donc bref e: / c'est ça et maint(e)nant j'ai j'ai trouvé ça
 dans les sciences du langage ça m'intéresse et c'est pour ça que:
 337 P: ben j'vais t'envoyer à mon fils après
 338 C: * ton fils ça pourrait êt(re) intéressant / de de **l'interroger**
 339 P: pasque lui il va pe(u)t-êt(re) te dire des choses tout à fait [différentes de moi]
 340 C: [ouais ouais] ça m'intéress(e)rait
 341 P: hein
 342 C: ouais ouais ouais [ça peut m'intéresser]

- 343 P: [j'en ai un] qu'habite ici
 344 C: [ben oui]
 345 P: [j'en ai] un aut(re) qu'est au burundi / si t'as envie d'aller l'voir / tu peux aller l'voir au burundi
 346 C: avec ma grand-mère c'est un peu difficile
 347 P: [oui]
 348 C: [moi] j'irais bien au burundi [mais <risa> avec ma grand-mère !]
 349 P: puis déjà qu'il aidait en somalie] il est en burundi il est au: burundi maint(e)nant
 350 C: j'sais pas si ma grand-mère elle s(e)rait d'accord pour aller au burundi ! déjà la pauvre [que j'la trin trimballe]
 351 P: [quel âge a-t-elle ? quel âge a-t-elle ?]
 352 C: elle va avoir quatre-vingt-dix ans dans deux mois
 353 P: ff ! **tu es complèt(e)ment en charge d'elle ?**
 354 C: ah oui complèt(e)ment ouais
 355 P: et ton X et c'que tu gagnes ici à l'alliance française te permet de / de joind(re) les deux bouts
 356 C: on s'débrouille
 357 P: juste hein
 358 C: avec ça plus la pension qu'elle a
 359 P: juste juste
 360 C: ben / on fait comme on peut quoi
 361 P: hu hum
 362 C: e faut faire avec hein
 363 P: c'est bien [non c'est bien non non c'est bien]
 364 C: [non non ça va] on s'en tire / on s'en tire
 365 P: c'est bien c'est bien c'est bien c'est bien
 366 C: on s'en tire
 367 P: c'est bon c'est bon
 368 C: et e: / attends ! pour rev(e)nir à not(re) sujet
 369 P: allez on revient à not(re) sujet <risa>
 370 C: rev(e)nons à nos moutons [<risa>]
 371 P: [allez]
-
- 372 C: si j'ai bien compris / e / pas d'utilisation d'la langue espagnole dans l'cadre familial /
 373 P: // (h) si / pasque joël a une amie / amie entre guillemets e / qu'est une espagnole justement qui habite à côté d'chez toi
 374 C: hu hum
 375 P: et c'est une e / assistante sociale
 376 C: hu hum
 377 P: XX / alors là quand elle est là quand même / è elle è je crois qu'elle comprend l'anglais mais elle veut elle è comme ici nous parlons tous couramment hein e / elle a du mal à s'y mettre e / mon gendre e
 378 C: ça / ça sort pas
 379 P: ouais ça sort pas j'ai un gendre e donc qui est anglais qui parle très très mal le français // et e / son / son métier c'est d'être e // comment est-c(e) qu'on dit *skipper* ? en anglais / *skipper* comment on dit // capitaine de voilier *skipper* il est sur un ne grand voilier de de trente mètres avec sa avec ma fille donc
 380 C: hen hen

- 381 P: et e / i(l) travaille pour e / pour une / richissime famille hollandaise <ruido de vajilla> et elle i(l) disait // un jour i(l) i(l) **vint** chez nous en angleterre et nous on a toujours une maison ouverte pour tout l'monde
- 382 C: hu hum
- 383 P: donc les enfants avec QUI i(ls) voulaient quand i(ls) voulaient le temps qu'i(ls) voulaient
- 384 C: [oui c'est chouette ça]
- 385 P: [ah sans hésiter] / (h) ça ils te l'diront / eux qui te l'rediront / et: / i e ce david donc rent(re) chez ses parents / bon ben à l'époque il était pas XX d'ma fille hein / i(l) rent(re) chez ses parents et i(l) dit moi j'comprends pas ces XX i(ls) parlent tous ensemble et en plus dans des langues différentes <carcajada>
- 386 C: <risa>
- 387 P: ah ça c'est pour te dire que / on:
- 388 C: <risa>
- 389 P: bon ici ici ici e: / e e tu s(e)rais espagnole XX mais tu / tu s(e)rais à table avec nous pour une raison ou pour une aut(re) et je SAIS qu'tu n'parl(e)rais pas français / ben tu n'parles ben si si tu n'parlais pas français tranquillement ben bon on parlerait tous en espagnol [à c'moment-là]
- 390 C: [hu hum]
- 391 P: par correction
- 392 C: ouais ouais
- 393 P: d'temps en temps / d'temps en temps e / ça m'énervé / pasque le / (h) l'espagnol je / je l'**domine** pas vraiment moins bien qu'l'anglais l'espagnol est plus difficile à dire vrai dire enfin je XX l'espagnol est plus difficile que l'anglais
- 394 C: ouais ?
- 395 P: ouais e:: / et puis j'commence à vieillir maint(e)nant X paresseux c'est
- 396 C: ouais
- 397 P: c'est pas pour moi / bon !
- 398 C: mais / mais quand y a pas de gens / disons extérieurs à la famille les langues sont l'anglais et le français
- 399 P: anglais et français !
- 400 C: [ouais c'est ça]
- 401 P: [alors là ça oui] <silbido con la boca> / on passe de l'un à l'autre ça
- 402 C: anglais français anglais français
- 403 P: (h) ouais
- 404 C: tout l'temps
- 405 P: tout l'temps tout l'temps
-
- 406 C: ok <ruido de papeles> // hu hum / (h) donc tu m'as dit que en gros t'avais pas beaucoup d'contacts avec avec des français ?
- 407 P: peu d'contacts j'ai un ami français ici / (h) bon d'temps en temps aussi au consulat e / quand i(l)s ont b(e)soin d'un coup d'main ou pour utiliser pour les prisons pour les hôpitaux etc. etc. donc mais c'est pas un / c'est pas / très peu
-
- 408 C: * ouais <ruido de vajilla> / ok / e / donc qu'est-c(e) qui t'arrive toi quand tu dois=par exemple si t'es avec quelqu'un qui est unilingue en l'occurrence un français qui parle seul(e)ment français
- 409 P: hum
- 410 C: qu'è=qu'est-c(e) qui t'arrive e:
- 411 P: ben j'vais parler français

- 412 C: oui ! mais: / qu'est-c(e) que tu m'dis des fois que tu cherches tes mots: / ou
 413 P: ah oui oui oui oui
 414 C: et ça ça s'produit comment ça ?
 415 P: / ben ! e tu es tu es / t(i)ens j'ai dit le mot tout à l'heure j'chuis incapable de cet
 de te l'dire maint(e)nant en français / comment appelle-t-on un capitaine de bateau
 / un capitaine de bateau pour moi si tu veux un capitaine d'un bateau à moteur
 416 C: ouais
 417 P: hein bon / pour un voilier / en anglais y a un mot qui s'appelle *skipper*
 418 C: ouais ouais ouais
 419 P: donc ben pour moi c'est *skipper* /
 420 C: hen hen
 421 P: et là donc j'dirai e: / ben le *skipper* e / mon mon gendre est *skipper*
 422 C: hu hum
 423 P: et et et et je suis incapable de t'dire maint(e)nant le mot <tos>
 424 C: à dire vrai moi non plus je sais pas e /
 425 P: on va chercher mon dictionnaire quand même
 (interrupción)
 426 C: bon ! / en fait c'est ça / tu parles et puis tout d'un coup tu trouves pas l'mot
 427 P: voilà
 428 C: pasque l'mot vient en: anglais
 429 P: [d'accord alors ou]---
 430 C: [j'imagine davantage]
 431 P: alors tu tu as tu as deux choses / tu as le / le mot que tu en e=que que tu france e
 / comment dit-on déjà ? <risa>
 432 C: francises
 433 P: francises
 434 C: [ouais]
 435 P: [hein] le mot anglais qu'tu francises ou l'mot espagnol que tu francises
 436 C: ouais
 437 P: ou **vice versa**
 438 C: ouais
 439 P: en en espagnol tu trouves pas l'mot e / comme XX pour dire XX comment
 j'disais e / (h) attends ! j'vais chercher un mot tout tout tout tout tout tout tout
 tout c'est pas partir e / partager comment dit-on / en espagnol ?
 440 C: *compartir*
 441 P: *compartir* hum *compartir con tirar* !
 442 C: *tirar*:
 443 P: non non *tirar* en espagnol *eso no me gusta yo lo tiro*
 444 C: ah !
 445 P: bon !
 446 C: jeter ?
 447 P: et après en français j'disais bon ben j'vais l'tirer
 448 C: hu hum
 449 P: tu comprends ?
 450 C: hum
 451 P: et alors ça **ça n'arrive jamais à toi** ? e:
 452 C: quand j'chuis fatiguée
 453 P: ah
 454 C: quand j'chuis fatiguée ça m'arrive

- 455 P: donc donc c'est moi qui vieillis / <carcajada> ça m'arrive de plus en plus souvent
- 456 C: et ça m'arrive des fois aussi quand j'fais pas attention
- 457 P: alors les alors les / les les français i(ls) se s'amuse(n)t quand e
- 458 C: e
- 459 P: y a des français qui viennent souvent ici hein alors i(ls) s'amuse(n)t pasque bon ben i(ls) savent très bien c'que j'veux dire par tirer enfin ! / bon parfois y en qui savent pas du tout c'que j'veux dire par tirer
- 460 C: ça m'arrive e à m=moi quand j'retourne en france les premiers jours <ruido de vajilla>
- 461 P: oui tu il faut être habitué
- 462 C: par exemple e une fois j'parlais avec une amie e qui connaissait pas malaga ↓ qui qui voulait v(e)nir me
- 463 P: hu hum
- 464 C: me voir et / elle me dit là c'est comment l'climat à malaga ↓ / j'lui dis ben type méditerranéen j'lui dis y a beaucoup de limoniers et d'a / et d'orangers / alors e(lle) m'dit des limoniers ? c'est quoi les limoniers ?
- 465 P: <risa>
- 466 C: les limoniers ? !
- 467 P: citronniers !
- 468 C: et c'est là que d'un seul coup [j'me suis rendue compte que je]
- 469 P: [c'est ça c'est ça c'est ça c'est ça!]
- 470 C: que j'dis non non ! des citronniers !
- 471 P: tu franchis ce tu tu tu franchises un mot en un mot espagnol et / tu tu fais l'inverse aussi / très souvent très souvent j'fais l'inverse
- 472 C: ouais
- 473 P: et ça n'a pas tellement d'importance parce que si tu veux ça passe dans la phrase / bon e quand tu commences à à q à: / une langue quand tu commences une langue e / tu comprends l'sens de la phrase à partir de deux ou trois mots clés
- 474 C: ouais
- 475 P: a(lors) bien sûr parfois y a un non-sens hein / ou un contresens complet mais // si tu veux c'est quand même à partir de: / des il y a trois quat(re) mots qu't'as r(e)péRÉS
- 476 C: ouais
- 477 P: et en les mettant ensemble tu vois à peu près c'que v(eux) dire ton partenaire
-
- 478 C: * mais oui ça ça t'arrive au niveau des mots mais est-c(e) que ça t'arrive au niveau d'la syntaxe ? ou des expressions ?
- 479 P: /// non non / non / quand j'parle l'allemand jamais=il me viendrait jamais à l'idée en espagnol de mettre le verbe à la fin d'la phrase
- 480 C: hu / hu hum
- 481 P: quand même
- 482 C: hu hum
- 483 P: non / non / non non non j'pense pas je n'pense pas moi j'peux:
- 484 C: ouais / tu penses que ça ça affecte / seul(e)ment // e le vocabulaire
- 485 P: ça affecte e / le vocabulaire (j') te dirai pourquoi pasque dans l'fond la syntaxe entre le français et l'anglais e ! le français et l'espagnol y a pas grand chose /
- 486 C: [non]
- 487 P: [y a pas] beaucoup d'différence c'est assez c'ta c'est assez proche / deux deux langues d'origine d'origine latine hein XX une autre / l'anglais la construction d'la

phrase anglaise n'est pas tell(e)ment plus différente de la construction d'la phrase française / l'allemand si alors ça l'all(e)mand alors là f

488 C: [<pequeña tos>]

489 P: [c'] au s(e)cours hein quand on mis XX etc.

490 C: ouais

491 P: c'est une sacrée affaire hein

492 C: mais y a des expressions aussi qui s qui souvent sont différentes ↑

493 P: oui ben y a des: / elle a des idées au d(e)ssous d'sa gare

494 C: qu'est-c(e) que c'est qu'ça ? <risa de sorpresa>

495 P: <risa> hein bon ben / hein: <risa> ça n'veut rien dire / hein ou en anglais tu vas dire *don't back your stories*

496 C: ah ouais

497 P: ramène pas ta fraise <risa>

498 C: ouais / tu diras pas ça X ?

499 P: ah non / non non non non / non quand même / si tu veux je non / je sais ou j'ai des ou ou je l'dirai pour e pour faire rire les gens

500 C: ouais ouais

501 P: mais hein

502 C: là l'expression que // pasque / tu vas tu vas la traduire par exemple imagine que t'es en train d'parler à quelqu'un / puis tout d'un coup cette expression te vient / à l'idée c'est ça qu'tu veux dire [qu'est-c(e) tu vas faire ?]

503 P: [non mais je f(e)rai co] / je f(e)rai si tu veux moi j'y j'peux l'dire à un type est-c(e) que) tu veux un le marcheur hein / bon t t toi toi t'comprends pas c'que ça veut dire

504 C: non

505 P: mais:

506 C: un quoi ?

507 P: un le marcheur

508 C: le marcheur ?

509 P: un jean le marcheur / non ? / un johnnie walker / johnnie walker tu sais le whisky tu=qu'on l'boit

510 C: ah oui ! <risa>

511 P: <risa> bon ben / hein

512 C: ouais

513 P: donc e / c'est pour faire rire les gens si tu veux

514 C: ouais

515 P: bon il m'est arrivé il m'est arrivé alors au contraire d'avoir des phrases mais d'avoir des phrases j'me rappellerai toujours un jour j'suis allé j'suis allé voir / une une avocate / avec qui je travaillais depuis / (h) au moins deux ans **mais j'n'avais jamais rencontrée** // j'l'avais jamais vue / j'avais fait tout l'boulot par téléphone à chaque fois que j'avais été à son bureau j'étais reçu par son adjoint / et alors j'la trouve e / on s'rencontre brusquement e(lle) m'dit montez d'accord je vous attends en haut du couloir j'arrive à la réception j'dis j'vais monter j'vais dans l'couloir / et je lui lance cette phrase merveilleusement belle je suis tellement content de vous rencontrer physiquement

516 C: <carcajada>

517 P: <risa> moi qui parlais couramment en anglais / si tu veux e // e / d'abord elle / elle était très mignonne et très gentille / et / et et <risa> / et si tu veux on s'co on s'connaissait tellement bien au téléphone

- 518 C: ouais
 519 P: et et c'est sorti / alors là elle a éclaté d'reire / e / et c'est resté célèbre parmi les
 enfants pasque / les enfants quand j'leur ai ra=raconté ça mes enfants i(ls) m'ont
 dit ça y avait qu'toi papa pour raconter des coups pareils / (h) hein
 520 C: <risa>
 521 P: bon / ben ça ce ce oui en effet / là c'est si tu veux une réu hein
 522 C: ouais
 523 P: une // j'ai j'ai pas trouvé l'expression su(r) l'moment de dire de de de boh de de
 vous VOIR e physiquement ↑ [hein]
 524 C: [hen hen ouais]
 525 P: j'ai dit de vous rencontrer physiquement <risa>
 526 C: et donc tu as <risa>
 527 P: <carajada>
 528 C: ouais ouais ouais j'comprends // mais bon c'est pas des choses de très fréquent
 529 P: non
 530 C : non
 531 P : bon
-
- 532 C: hu hum / mais mais / * e d dans quelle dans quelle langue tu vas par exemple si
 tu / si tu r(e)tourne en france demain ↓ / t'auras pas t'as pas d'problème pour
 communiquer avec les gens / dès qu'tu seras en france [tu pourras: ?]
 533 P: [ah i(l) i(l) pourra] / i(l) peut m'arriver i(l) peut m'arriver que / si comme j'te dis
 / (h) que avec ma mère de m'adresser brusquement à quelqu'un en anglais
 534 C: sans savoir
 535 P: **sans m'rend(re) compte** mais ça de / ça d'moins en moins quand même
 536 C: hu hum
 537 P: mais fut une époque où / c'était assez comique hein vraiment à tel point c'est qu'les gens
 croyaient qu'je l'fais(ais) qu'c'était un peu de XXX bon
 538 C: on croyait qu'tu f(ai)sais exprès
 539 P: j'dis XX de la confiture sur le beurre e sur le sur le pain / (h) mais / mais ça s'dit ça en
 français ?
 540 C: mettre de la confiture sur le pain ?
 541 P: comment c'est déjà ?
 542 C: non ça m'dit rien
 543 P: qu'est-c(e) qui
 544 C: j'comprends c'que tu veux dire mais
 545 P: qui est-c(e) qui est-c(e) qui disait / e l'intelligence c'est comme / e la confiture /
 moins on en a plus on / plus on l'étale
 546 C: ah oui / c'est pas c'est
 547 P: [c'est pas beaumarchais e déjà ?]
 548 C: [c'est la culture ça non ?]
 549 P: c'est les beaux a---
 550 C: [c'est pas la culture ? / moins on en a plus on l'étale]
 551 P: [c'est la culture c'est ça ! la culture c'est ça ! <carajada>]
 552 C: <risa> / c'est pe(u)t-êt(re) pour la culture ! <risa> [ouais ouais / oui]
 553 P: [hein ? / bon] ben voilà alors nous on a transformé ça en confiture ! <risa> / si
 avec les enfants ! <carajada>
-

- 554 C: ouais ouais et: / et ça le fait donc <ruido de vajilla> de / de pas trouver tes mots / ou / ou de <ruido de vajilla> n'pas trop savoir comment l'dire / ça ça t'est v(e)nu plus ou moins / après avoir passé combien d'temps / par exemple à l'étranger ?
- 555 P: // oui j'vois l'sens de ta question mais là il est très il m'est très difficile de t'répondre / c'est difficile de t'répondre pasque / <tos> est-c(e) que tu me d(e)mandes / quand j'fais ça consciemment ou inconsciemment ?
- 556 C: * inconsciemment / quand tu t'es rendu [compte que:]---
- 557 P: [bah in alors in in in] à mon avis---
- 558 C: ben les deux en fait
- 559 P: non mais non quand même non si c'est c'est totalement différent pasque / consciemment tu veux t'exprimer tu veux dire un mot qu'tu n'as pas donc tu le tu l'francis ou tu / tu l'angle:
- 560 C: l'anglicises ?
- 561 P: non XXX (en)fin [j'crois]
- 562 C: [tu crois ?]
- 563 P: XX / (h) et e / ça c'=ça c'est consciemment / [là tu l'fais consciemment]
- 564 C: [ouais ouais non quand tu l'fais]
- 565 P: quand tu l'fais inconsciemment / ça ff j'peux pas te l'dire / là je / ne m'en n'me d(e)mande pas au bout **d'une nombre d'années** [j'chuis complèt(e)ment]
- 566 C: [hen hen]
- 567 P: et je sais qu'c'est une question importante pour toi mais là vraiment
- 568 C: [ouais]
- 569 P: [j'peux pas] non ben eh tu veux une réponse faut qu'j'essaie de te---
- 570 C: non mais t'inquiète pas
- 571 P: [hein]
- 572 C: [tous] les gens n'savent jamais / (en)fin tous les gens
- 573 P: [ok]
- 574 C: [auxquels] j'ai d(e)mandé jusqu'à présent se souviennent pas / au bout d'combien d'années / (h) mais hum / * pasque en fait c'que j'leur demande c'est au bout d'combien d'TEMPS / en étant // par exemple en espagne ou toi en angleterre / au bout d'combien d'temps i(ls) ont r(e)marqué / que s'i(ls) devaient parler en français // i(ls) trouvaient pas les mots //
- 575 P: /// pff / j'dirais: e // non j'peux pas t'répond(re) / [j'peux pas t'répond(re)]
- 576 C: [* c'est ouais c'est tu peux pas savoir]
- 577 P: tu peux / j'pourrais t'dire cinq ans / (h) j'aurais tendance à t'dire cinq ans
- 578 C: hen hen
- 579 P: hein comme ça / en gros quat(re) cinq ans / si tu veux
- 580 C: hen hen
- 581 P: e / à mon avis pour PERD(re) ta lan(gue) / mais alors c'est une opinion personnelle / à mon avis pour commencer vraiment à perd(re) ta langue / oui i(l) faut i(l) faut cinq ans
- 582 C: cinq ans
- 583 P: au bout d'cinq ans / au bout d'cinq ans / [il faut X]
- 584 C: [cinq ans] à l'étranger
- 585 P: cinq ans à l'étranger
- 586 C: avec contacts ou pas d'contacts ? / avec des français
- 587 P: ah ça c'est ! / bien sûr plus / c'est c'est si tu es à l'étranger et qu'tu travailles au lycée français // bon ben tu perdras pas ta langue pasque tu n'pourras t'exprimer qu'en français
- 588 C: hen hen

- 589 P: au contraire tu f(e)ras pas beaucoup d'progrès en espagnol ou en anglais
 590 C: hen hen
 591 P: mais sinon e pf / sinon e / dans une une mettons qu'dans une ambiance soixante-
 dix pour cent de de la langue / e locale
 592 C: hu hum
 593 P: et trente pour cent d'français moi j'dirais j'donnerais cinq ans
 594 C: cinq ans
 595 P: oui oui au bout d'cinq ans c'est pour moi ça / il y a une X
 596 C: hu hum / hu hum
 597 P: des mots des tournures de phrases des:

 598 C: hu hum / * des tournures de phrases ça aussi [ça peut s'perd(re) ?]
 599 P: [oui par exemple] par exemple e / pour t'donner un exemple / e le **computer**
 600 C: ouais
 601 P: ben j'ai commencé vraiment à faire du **computer** il y a // il y a dix ans en gros
 602 C: eh / en français [on dit ordinateur]
 603 P: [oh non !] oui !
 604 C: [<carcajada>]
 605 P: [ah ! voilà ! voilà ! tiens !] ben ça ! te ! fallait qu'tu viennes ! tu vois j'm'en suis
 même pas rendu compte
 606 C: ouais ouais
 607 P: bon e / l'ordinateur d'accord / bon ! je j'en ai dans les sociétés etc. donc e /
 <ruido de vajilla> mais c'est pas moi qui les manipulais
 608 C: ouais
 609 P: bon **maint(e)nant j'les manipule nous-mêmes** / je suis INcapable de manipuler
 un or un ordinateur français //
 610 C: * pasque tu sais pas à quoi ça correspond
 611 P: ou que j'---
 612 C: tu sais pas les touches e
 613 P: ou que j'oublie des mots / non non c'est pas ça c'est les mots
 614 C: ouais quelle touche quel mot oui
 615 P: ah non mais: / moi j'connais le *file* bon / et en français je suis incapable de dire
 si on appelle ça un dossier / *una carpeta* ou / com comment i(l)s appellent ça je
 n'sais pas
 616 C: hu hum
 617 P: alors là je / s(i) tu veux c'est un pour moi c'(es)t un nouveau langage pourquoi
 c'est un langage j'ai débuté en anglais j'ai jamais débuté en français X ce
 618 C: ça c'est une chose
 619 P: [ordinateur]
 620 C: [importante / ouais ouais]
 621 P: ben oui
 622 C: une chose importante
 623 P: donc automatiquement e: // j'ai passé par tout l'temps en anglais en espagnol
 PAS UN MOT // j'p je suis obligé d'faire venir mes disquettes d'angleterre tous
 mes programmes viennent d'an d'an d'angleterre j'écis XX en espagnol donc sur
 le clavier aucun problème
 624 C: hu hum
 625 P: mais j'fais v(e)nir toutes mes / cassettes / [toutes mes / tous mes programmes
 d'angleterre]

- 626 C: [sinon tu tu t'embrouilles et] tu r(e)tiens pas / ça c'est un truc important p'c'est c'est très important pasque je déjà une aut(re) personne m'a dit ça et moi j'l'ai r(e)marqué pour moi pasque par exemple j'ai / j'ai passé mon permis d'conduire en espagne / et bien / quand en france je je suis avec des français / quand j'reviens en été / è je je suis incapable de dire le nom des instruments d'la voiture en français
- 627 P: c'est ça
- 628 C: pasque j'les sais pas
- 629 P: ouais hum c'est ça pourquoi pasque c'(es)t un c'est un langage que t'as appris dans l'langage e / enfin dans l'langage étranger et p(u)is c'est fini et p(u)is tu l'as appris en étranger
- 630 C: et j'ai et j'ai des problèmes pasque par exemple si j'veux dire à quelqu'un / e / mets e le l' tu vois je sais pas la la la la *las luces de cruce* mets *las luces de cruce*
- 631 P: [XX]
- 632 C: [et j'suis là] en train d'dire mets les mets les / mets les jusqu'à temps qu'l'aut(re) me dise ah je mets
- 633 P: les feux d'croisement
- 634 C: c'est ça
- 635 P: mais: pa / pareil par exemple e / y a des y a des mots par exemple tout c'qui concerne e le matériel de construction / j'le sais parfait(e)ment en français e j'le sais parfait(e)ment en espagnol / en français j'ai des not(ions) j'le sais pas trop mal en français non plus c'est pas évident
- 636 C: hu hum
- 637 P: pasque j'ai jamais été en / en contact avec le / avec ce ce monde là / j'ai r(e)fais toute cette maison ici / donc j'ai été obligé si tu veux d'apprendre TOUS les mots et quasiment mon épouse elle eh ! tous tous les mots techniques / elle les connaît <risa> elle les connaît en espagnol elle est incapable de les dire en anglais !
- 638 C: hu hu hum / ça c'est un truc important / en fait i(l) semble que les choses qu'on acquiert progressiv(e)ment quand on est dans un aut(re) pays / ces choses-là on les sait dans une seule langue ?
- 639 P: ça dépend si ce sont des choses que que tu connaiSSAIS et où tu es passée par une période de de de de traduction si tu veux hein / et si ce sont des choses que tu as / que tu n'connaissais pas avant / et qu'tu as fait avec c'qui est normal d'ailleurs hein tu apprends / tu tu sais pas e // parle e / parle de / X l'*computer* par exemple / bon ben l'*computer* moi j'ai j'ai j'ai découvert ça en angleterre j'ai tout fait en angleterre // (h) et je suis incapable absolument incapable ah alors si je sais qu'en français maint(e)nant on dit logiciel
- 640 C: ouais
- 641 P: alors que moi logiciel e
- 642 C: ça t'dit rien XX
- 643 P: bon ben alors un jour on m'a dit logiciel j'ai dit pardon j'ai mal entendu XX j'ai j'ai vite compris maint(e)nant j'chuis j'chuis pas idiot
- 644 C: ouais ouais / ouais ouais
-
- 645 P: on on on acquiert très vite si tu veux / hein à partir du moment où tu r(e)tourne à / ta langue d'origine en fait on acquiert très vite comme [et pourquoi]---
- 646 C: [donc / si demain] tu devais faire ça en france ben tu t'y mettrais et:
- 647 P: oui ! faut faire un effort mais pour e pourquoi faire un effort alors que y a des livres en anglais et // ça XX alors mon fils me dit en / par exemple e // * i(l) veut qu'je passe sur l'quatre-vingt-quinze sur le window(s) quatre-vingt-quinze // i(l)

- m'dit ben tiens j'ai la cassette / je dis oui tu l'as en espagnol donc ça m'intéresse pas / hein
- 648 C: hu hum
- 649 P: XX sa langue
- 650 C: oui oui oui / ça enregistre bien
- 651 P: bon !
-
- 652 C: / ok // une / une chose e / toutes ces années hors de france est-c(e) que ça a / ça a affecté ton français écrit ?
- 653 P: // e / probablement pas j'avais te dire pourquoi pasque j'étais un garçon qui ne qui foutait rien en classe j'n'a jamais rien foutu en classe XX qui a commencé à travailler // que après le mon service mili (en)fin mon service militaire XX pasque j'ai fait la guerre d'algérie j'ai fait trois années en algérie
- 654 C: hu hum
- 655 P: donc e après j'ai commencé à faire du X du commerce international droit comptabilité etc. donc j'ai commencé à complèt(e)ment (en)fin donc e j'étais un même che che je faisais que des que des fautes X
- 656 C: ah oui donc t'étais pas bon [en orthographe]
- 657 P: [et mon papa] i(l) me souliGNAIT: i(l) m'envoyait mes lettres avec le souligné en disant attention
- 658 C: ouais
- 659 P: j'te rends service en soulignant / ce que j'ai XXX que j't'écris maint(e)nant pasque c'est l'meilleur moyen et: / non donc si tu veux j'ai j'ai fait toujours très attention au contraire che quand je n'pense à mon écriture quand j'fais le plus d'fautes
- 660 C: hen hen
- 661 P: et j'fais un journal tous les jours de de mes activités de de la journée en plus de ça les enfants les enfants font d'l'infor font d'l'informatique / donc i(ls) sont un peu au courant de c'que nous faisons ici tous les jours / (h) et / et j'prends soin et justement d'pas faire de fautes d'orthographe de telle manière que pour eux mêmes si tu veux
- 662 C: mais ! / pasque tu vérifies ou pasque maint(e)nant ça t'=ça vient seul y a pas d'problème au niveau:
- 663 P: ah ben si j'ai un doute e / profiter // hein / y a deux f ou y a deux t ?
- 664 C: ni l'un ni l'autre mais / <risa> // profiter ?
- 665 P: profiter / t'es sûre qu'y a pas deux t ?
- 666 C: non
- 667 P: t'es sûre qu'y a pas deux f ?
- 668 C: oh là là ! <risa> si on commence / bon !
- 669 P: t'es sûre ?
- 670 C: p-r-o-f-i-t-e-r non ?
- 671 P: hein ?
- 672 C: profiter ? [y en a qu'un]
- 673 P: [ouais] t'en es sûre ? et y a pas deux t ?
- 674 C: non !
- 675 P: ben t'as raison
- 676 C: <risa>
- 677 P: <carajada> c'matin j'ai été aller voir <risa> / dans l'dictionnaire pasque / <carajada> incapable non mais e: e: / bon ! comme quoi si tu veux: / j'avais un doute

- 678 C: ouais ouais
- 679 P: hein donc e / hum ça et et et j'étais parti sur deux t / j'dis non deux t ça va pas ça va faire X j'dis ben non c'est deux f <risa> ça avance pas mieux ! <carcajada> hein en en effet c'est / un un t un f et un t
- 680 C: donc t'as des problèmes
- 681 P: hein ?
- 682 C: pour les deux m les deux n les deux t:
- 683 P: oui mais enfin ce sont des problèmes si tu veux qui arrivent e bon ben en(fin) si tu veux / très rares ah oh si j'peux faire / j'peux faire une énorme faute / e telle que / pour une question ou pour une aut(re) / j'pourrais t'écrire e / é il EST venu hein je s(e)rais / foutu d'aller mett(re) c surtout qu'j'ai l'entraîn(e)ment à l'ordinateur a-i-t e a-i-t hein
- 684 C: ouais ouais / [ouais]
- 685 P: [mais ça ce] je XX
- 686 C: mais
- 687 P: j'vois tout d'suite et je X
- 688 C: ouais / mais ça / j'pense que / d'après c'que tu dis si tu fais des fautes maint(e)nant c'est les fautes que tu f(ai)sais déjà / avant / (en)fin ça s(e)rait pas [dû au fait]
- 689 P: [non mais non] mais j'en fais pas---
- 690 C: que tu habites depuis longtemps à l'étranger
- 691 P: / e:: // non pasque j'lis trop aussi
- 692 C: hu hum
- 693 P: j'lis trop et j'utilise trop trop / les les langues si tu veux / tous les jours j'écris e / j'écris e // l'équivalent d(e) deux écrans si tu veux sur l'ordinateur en fran en français
- 694 C: hu hum / ah oh ! [mais non c'est pas possible]
- 695 P: [donc automatiquement] e / of
- 696 C: hen hen <ruido de papeles> // bon / d'accord
- 697 P: puis y a une question d'culture quand même si tu veux / quelqu'un qui a e qui bon / qui aimait pas les règles: / les règles des écoles etc. / bon il les a jamais étudiées en classe e si il lit pas beaucoup bon XX et [il les perd]
- 698 C: [il les perd]
- 699 P: mais c'est d'moins en moins X important j'crois XXX d'fautes d'orthographe enfin c'est e <ruido> / (h) et moi j'pense comme ça /
-
- 700 C: donc y a autre chose / en fait / quand tu vois qu'tu trouves pas ton mot / en français visiblement ça t' / ça t'gêne pas ? <ruido de vajilla> ou quoi ? quels sentiments ça [te:]
- 701 P: [si] ça m'gêne ! / bien sûr que si ! / bien sûr que si ça m'gêne
- 702 C: si ça t'gêne ?
- 703 P: ben oui comme j't'ai dit ah le *skipper* j'sais toujours pas comment on l'dit (h)
- 704 C: mais ça t'gêne pasque tu sais pas comment on dit ou ça t'gêne pasqu'au fond d'toi-même ça t'fait peur pasque tu penses que t'oublies ?
- 705 P: // non / non
- 706 C: ça t'fait pas peur
- 707 P: non j'oublie des mots d'temps en temps mais XX je / je X c'est pas possible e / mais pff j'y attache à peu p=relativement peu d'importance
- 708 C: hu hum

- 709 P: pasque de toute manière j'arrive toujours à communiquer comme ça donc c'est très bien
- 710 C: donc pour toi en fait l'important c'est communiquer / c'est pas c' le plus important c'est pas d'parler correctement la langue ?
- 711 P: ben je je l'souhaite dans dans la m(e)SURE du possible / que les gens que du moins que mes enfants parlent correctement la langue donc nous sommes obligés / entre nous de faire un effort quand même sur // le / la manière de nous exprimer / combien d'fois je j'entends mes enfants dire le on le on ou est-c(e) que au lieu d'faire l'inversion hein est-c(e) que je dis où est-c(e) que je vais où vais-je / tout simplement puis c'est tout ah beh ça eh / ça se sont des choses sur lesquelles j'essaye de leur / (h) (en)fin j'ai essayé maint(e)nant j'les vois moins pasque X
- 712 C: tu sais ça s'dit d'plus en plus
- 713 P: je sais ! / mais ça c'est pourquoi pourquoi on est X nous en arrivons à XX français avec e avec trois cents quat(re) cents mots / c'est l'français c'que j'appelle le français d'mitterrand quoi la démocratie X on s'en fout et *felipe gonzález* il parle toujours trois cents qua(tre) cents mots et puis c'est tout <ruido>
- 714 C: ben oui pour [êt(re) compris]
- 715 P: [terminé] pour êt(re) compris
- 716 C: ah oui
- 717 P: non c'est facile d'apprend(re) les langues maint(e)nant on apprend cinq cents mots et puis ça y est <risa>
- 718 C: hu hum / et e // * qu'est-c(e) que les qu'est-c(e) que les / les français de france par exemple pensent de toi ? est-c(e) que ça leur est arrivé [de te dire mais t'ou=t'oublies e]
- 719 P: [ben i(ls) m'trouvent très beau très très gentil e]
- 720 C: oui oui / ça d'accord !
- 721 P: <risa>
- 722 C: mais du point d'vue d'ton français <risa>
- 723 P: oui
- 724 C: est-c(e) que ça leur ça t'est arrivé qu'on t'dise mais tu tu sais plus parler [qu'est-c(e) qui t'arrive qu'est-c(e) que tu: ?]
- 725 P: [ah oui oui oui oui oui] / oui alors ça e / <tos> le français cultivé qui parle des langues // me le / me l'dira avec un sens=certain sens de l'humour pasque i(l) comprend parfait(e)ment / au contraire le français / tel que mes mes frères et sœurs par exemple qui n'parlent qu'une langue
- 726 C: hen hen
- 727 P: qui sont dans leur paris neuilly
- 728 C: ça c'est important
- 729 P: [ou alors XX]
- 730 C: [qu'est-c(e) que te dira] un français qui n'en parle qu'une
- 731 P: ah bon / alors pour l'un / i(l) croit que / c'est du cinéma que ça fait bien / hein / e pour l'aut(re) i(l): i(l) / i(l) te dira carrément écoute i(l) tu tu devrais faire des efforts quand même pasque ton français il est XXX // d'accord
- 732 C: hu hum / on t'a dit concrèt(e)ment ces choses là ?
- 733 P: ah oui oui absolument / absolument / absolument
- 734 C: hu hum
- 735 P: ça / on me l'a dit
- 736 C: hen hen

- 737 P: et plus d'une fois
 738 C: hen hen
 739 P: tu sais / le français moyen avec qui j'travailais e c'est l'gars qu'avait qui n'était jamais sorti d'son anjou natal / hein eff // ff i(l) comprend pas du tout / i(l) connaît qu'sa langue i(l) connaît qu'son patois même / qu'est sorti d'là bon ben c'est tout
 740 C: hu hum
 741 P: alors il est il est incapable de comprendre que / de s'dire que quand on parle plusieurs langues etc. e / bon ben l'esprit marche à une certaine vitesse / parfois // parfois tu tu tu as du mal à t'exprimer tu tu tu tu as un flot d'idées qui t'arrive hein / et cet ce flot d'idées e / la langue n'est pas assez aGILE si tu veux pour te permett(re) de / (h) de l'sortir bon à c'moment-là ben y a un mot qui t'échappe en anglais alors bon / tu sais e ça montre quand même que ça: / c'est quand même pas mal compartimenté hein ça marche pas mal là-haut
 742 C: hen hen
 743 P: hein
-
- 744 C: * mais visiblement c'est pas si facile que ça de compartimenter les langues
 745 P: non justement c'est pour ça qu'y a un // y a parfois un: [ma]
 746 C: [t'as] des courts-circuits <risa>
 747 P: un mau=voilà un court-circuit exactement / hein y a un mot qui passe dans dans la mauvaise case <risa> hein
 748 C: ouais
 749 P: mais moi je crois quand même que l'cerveau / si tu veux je crois quand même que l'cerveau il est fait ah je / je je n'sais pas / mais moi je crois qu'il est fait quand même de compartiments / et il a son compartiment en anglais son compartiment d'français son compartiment d'espagnol
 750 C: hu hum
 751 P: et parfois bon ben y a y a y a un p(e)tit court-circuit dans tous les X et puis / bon ben y a un mot qui fiche le camp alors qu'est pas à la place où i(l) devrait être <risa> hein ? tu crois pas ?
 752 C: si d'une certaine façon probablement / bien qu'en il doit y avoir une certaine con [XX des compartiments quand même]
 753 P: [il doit y avoir des compartiments il doit y en avoir]
 754 C: pasque sinon: / on on mélangerait / (en)fin on pourrait plus parler une langue / co correctement [XX]
 755 P: [ben ça] j'crois qu' j'crois qu'on est / on est / on est pas encore très avancé là-d(e)ssus [non j'crois]
 756 C: [non:]
 757 P: qu'y a des r(e)cherches qui s'font mais on est pas encore très avancés là-d(e)ssus
 758 C: mais: / vi visiblement sur l'ou l'oubli possible d'une langue maternelle e // ben y a pas y a pas beaucoup d'sujets y a pas beaucoup d'études sur la question
 759 P: non X
 760 C: non non non
 761 P: tu vas XX ta meilleure thèse tout l'monde va lire ça
 762 C: <risa>
 763 P: <carcajada>
 764 C: j'aim(e)rais bien j'aim(e)rais bien <risa>
 765 P: <risa>
 766 C: non ! pasque j'trouve ça très très / très très intéressant mais bon c'est

767 P: oui

768 C: c'est difficile // ouais / est-c(e) que ça t'arrive e hum / * si t'as quelque chose d'important à faire / par exemple e tu sais qu'tu dois parler à un français et / qui parle seul(e)ment français / tu qu'est-c(e) que tu: / ça t'arrive pas des fois d'être un peu / inquiet que t'dire mince est-c(e) que j'vais parler correctement

769 P: non

770 C: [est-c(e) que]

771 P: [non]

772 C: tout à coup j'vais pas:

773 P: tse tse <ruido con la boca indicador de negativa>

774 C: ça t'gêne pas

775 P: j'ai aucun non j'ai aucun mal à m'mett(re) à quelque niveau qu'ce soit

776 C: hen hen

777 P: que ce soit au niveau du président d'la république au niveau de / de de l'éboueur local [j'ai aucun mal aucun mal]

778 C: [tu e / tu vas t'adapter ↑]---

779 P: à m'adapter

780 C: et si et si

781 P: [hein]

782 C: [justement] / t'as un court-circuit ? / qu'est-c(e)=que qu'est-c(e) que tu: ?

783 P: j'me e / d'abord je / vais pas m'en rend(re) compte ↑ / premièrement

784 C: ça c'est vrai

785 P: et p(u)is deuxièm(e)ment bon ben e / l'éboueur ou l'président bon euf / i(ls) ont peut-êt(re) tout d'même XXX pas lui même / hein et **s(i) ils le notent** bon ben XXX il a dit un mot qu'je / que j'connais pas ! / i(l) va même peut-êt(re) pas s'rend(re) compte que c'est que c'est un mot d'une aut(re) langue / i(l) va pe(u)t-êt(re) croire que c'est un mot / prends des des gens très simples / il est possible que j'fasse un jour un mot / m'enfin c'est rare pasque quand tu parles avec quelqu'un d'très simple / tu t'mets quand même si j'peux dire à son niveau

786 C: [en général / oui]

787 P: [tu t'mets à son niveau] donc tu emploies une une langue qui est pas trop difficile hein / et et et et: et pour t'assurer qu'tu es bien compris tu répètes tu répètes tu répètes combien d'fois j'dis e / j'dis parfois aux gens bon / e / vous m'avez bien compris ? fais un exemple / typique / regarde / fais: // franco-espagnol // combien com(bien) d'fois as-tu vu l'espagnol dire / et te montrer son appartement en XX de dire *aquí tienes tu casa* / hum ?

788 C: oui

789 P: e /

790 C: d'accord

791 P: / en français si tu dis à quelqu'un bon ben écoutez / ça nous f(e)rait // vraiment vraiment X et ça m'f(e)rait plaisir d'avoir / tu l'penses / c'que tu dis

792 C: ouais *

793 P: l'espagnol il en pense pas un mot [il est pas XX]

794 C: [non] / (de) t(outes)façons l'espagnol du sud [c'est pas pareil que l'espagnol du nord]

795 P: [surtout l'espagnol du sud] ah ok

796 C: ouais

- 797 P: entièr(e)ment raison / tout à fait d'accord avec toi donc le catalan bon [XX]
 798 C: [i(l) te] dira pas e / *aquí tienes mi casa* si i(l) pense que non
 799 P: voilà alors e / combien d'fois je je l'invite / un espagnol un espagnol du sud
 invite très très rar(e)ment chez lui
 800 C: hen hen
 801 P: i(l)s invitent à l'extérieur
 802 C: [ouais]
 803 P: [de toute façon] il invite très rarement chez lui pourquoi pasque probablement il
 il aime faire de l'épate et chez lui c'est pas toujours très très beau et i(l) veut pas
 l'montrer enfin bon c'est une déficience e: / donc je ce combien d'fois j'ai dit à à
 des espagnols donc / ça m'f(e)rait plaisir de vous avoir chez moi // en espagnol
 804 C: hu hum
 805 P: et de de dire attention / attention c'est pas l'expression c'est pas l'mot c'est pas
 l'expression espagnole hein ? et ça i(ls) n'arrivent pas à le comprendre y a rien à faire
 806 C: pasque tu dis pas la phrase qu'i(l) faut
 807 P: [je dis]---
 808 C: [tu sors] du:
 809 P: je n'dis pas la phrase qu'i(l) faut / le le le / mais je n'sais pas comment leur e /
 leur passer l'message / combien d'fois j'ai dit en fre en français j'ai dit bon beh
 dis-donc allez attends ce soir allez tu restes à la maison / ben tu dis ça à un
 espagnol / i(l) dit oui oui d'accord p(u)is i(l) s'en va <carcajada>
 810 C: c'est vrai / c'est vrai
 811 P: hein ?
 812 C: ou alors i(l) faut qu't'insistes vraiment en en / en lui disant que non que
 vraiment que tu l'penses [que t'es sûr]
 813 P: [oui mais c'est très] délicat pasque peut-être qu'il a pas envie d'rester / alors !
 814 C: ouais
 815 P: qu'est-c(e) que tu fais ? <ruido de vajilla> / t'as beau parler toutes les langues
 du monde
 816 C: ouais / non pasque ça n'a pas les mêmes /
 817 P: ben ben [pas les mêmes résonances]
 818 C: [c'est pas / ça re] non c'est pas l'même concept si tu v(eux) / c'est pas la même
 // la même idée pour un espagnol <ruido de vajilla> si tu dis ça que pour un
 français /
 819 P: alors résultat pratique on a très peu d'espagnols qui viennent dîner ici [XX]
 820 C: [<risa>]
 821 P: si ! <ruido de vajilla> c'est c'est comme ça
 822 C: ouais ouais
 823 P: XX
 824 C: hu hum / bon j'vais <ruido de papeles>
 (interrupción)

- 825 C: bon allez / c'est bon // donc une chose è / si on peut en arriver à faire des fautes
 en français ou si on peut arriver à l'oublier e / c'est dû à quoi ?
 826 P: deux s(e)condes // ben par e / manque de pratique à mon avis
 827 C: c'est ça [la description]
 828 P: [ah oui / oui oui]
 829 C: tu penses ?
 830 P: <tos> pour quelle autre raison ?
 831 C: [beh je sais pas]

- 832 P: [XX]
 833 C: pasque pourtant / tu l'pratiques non ? / tu parles français /
 834 P: e:: / je parle le français mais j'l'entends moins
 835 C: hu hum
 836 P: si j'chuis à l'étranger j'l'entends moins
 837 C: hu hum
 838 P: donc si j'l'entends moins automatiquement ben / je risque de l'oublier
 839 C: hu hum
 840 P: hein / à mon avis e quelqu'un qui est complèt(e)ment sourd e: / e: / devient pas muet mais presque
 841 C: ouais
 842 P: hein
 843 C: hu hum
 844 P: c'est vrai
 845 C: hu hum / * donc tu penses que c'est / dû à un manque de pratique
 846 P: ah: ! à mon avis c'est à à mon avis c'est dû à un manque de pratique oui j'vois pas / j'te dis j'vois pas de d'aut(re) raison euf
-
- 847 C: si si si / si demain tu r(e)venais en france et tu y habitais / tu penses que ça reviendrait ? ou tu continuerais à à / à pas savoir dans quelle langue tu parles / à mélanger: ?
 848 P: e: // si j'étais r(e)plongé dans une atmosphère française aul=j'ai eu l'CAS puisque j'ai été en angleterre et après je suis rev(e)nu [en espagne]
 849 C: [ouais justement] / qu'est-c(e) que: ?
 850 P: donc j'ai eu l'cas (h) // e: // c'est comme la conduite à gauche la conduite à droite
 851 C: ça r(e)vient
 852 P: automatiquement très rapide
 853 C: très rapidement
 854 P: très très mais alors e / j'allais presque dire <ruido con los dedos> comme ça
 855 C: hu hum
 856 P: bon / prends l'exemple de la conduite qui est excellent à mon avis // tu t'lèves le matin / j'étais en france / et j'vais en angleterre voir des clients etc. et j'me lève le matin dans mon cottage anglais / j'oublie complètement où je enfin e si j'me rappelle pasque sinon j'ou---
- (final de la cinta - interrupción)
- 857 P: ouais c'est bon / (h) donc j'me mets à droite de la route
 858 C: hu hum
 859 P: hein si tu veux e // ma réaction c'est qu'en fait si y a une voiture qu'arrive en face de moi j'me dis mais qu'est-c(e) qu'i(l) fout là c(el)ui-là ? <risa> bon / et ça m'est arrivé en france aussi
 860 C: et tu klaxonnes ?
 861 P: oui j'klaxonne en disant dis donc tu pourrais pas t'pousser un peu toi <risa>
 862 C: <risa>
 863 P: bon / là eh bon / et au bout de / de dix s(e)condes e
 864 C: ouais
 865 P: ça ça y est c'est fini bon / la e / à mon avis la langue c'est pareil / la langue c'est comme la bicyclette si t'as pas fait d'bicyclette depuis deux ans bon ben t'auras mal au bout d(u) premier **mile** et tu vas voir ah pas d'problème et que te / au bout de dix **miles** ça y est / et les langues c'est pareil / à mon avis:

- 866 C: en fait alors ça s'oublie pas ?
- 867 P: // si ! / si y a des expressions qu'tu oublies pasqu'y a des expressions que tu as peu / que tu as PEU u=utilisées dans ta vie non mais les mots les cinq cents mots courants qu'tu utilises sans arrêt tu les oublies pas non
- 868 C: hu hum
- 869 P: e j'ai pas parlé l'all(e)mand depuis / ff / depuis quinze ans / donc mon niveau d'all(e)mand e / il est gelé / il est comme / un all(e)mand qu'est ge=qu'est g(e)lé et maint(e)nant mon all(e)mand il est limité à trois cents ou quat(re) cents mots c'est tout / ça va ça ira pas plus loin
- 870 C: * donc c'qu'en fait c'qu'on n'oublierait pas c'est les choses usuelles
- 871 P: c'que c'que tu les e utilises le plus souvent
- 872 C: hu hum
- 873 P: d'accord
- 874 C: hu hum
- 875 P: hein / les les mots un p(e)tits peu plus r(e)cherchés e ou un peu plus spécifiques là en effet e tu peux avoir un p(e)tit peu plus de mal à // à les r(e)trouver et et i(ls) r(e)viennent ! i(ls) r(e)viennent ! / combien d'fois ça nous arrive de de chercher avec mon épouse bon e / on chante e / à la à la chorale ici de * *san e san e estanislase* saint stanislas
- 876 C: au au collège là qu'il y a
- 877 P: au collège tu l'connais l'collège ?
- 878 C: ouais ça / j'chuis passée d(e)vant enfin j'connais [pas bien mais]
- 879 P: [bon / et:] on chante à leur chorale / bon / e très souvent on cherche e ou / l'explication d'un mot / parfois c'est de l'espagnol / ou alors on cherche à à traduire un mot hein / à oui (en)fin faire e passer l'message quelconque / ouais mais enfin là e / si c'est un mot qu'on a pas utilisé p(ar) exem(ple) un un mot / qui est un mot espagnol qu'j'ai toujours du mal à m'rappeler je n'sais pas pourquoi *a pesar* /
- 880 C: *a pesar de*
- 881 P: *a pesar de*
- 882 C: hu hum
- 883 P: ça je=souvent je l'recherche tout l'temps / tout l'temps tout l'temps tout l'temps
- 884 C: ah ouais
- 885 P: et pourtant c'(es)t un mot / pourquoi c'est *a pesar* ça s'utilise plus tellement en définitif // écoute dans une conversation espagnole ↑
- 886 C: non
- 887 P: dans la journée / essaye / amuse-toi à faire ça
- 888 C: c'est plus littér c'est plus littéraire [que / qu'oral]
- 889 P: [tu vas voir] combien d'gens te disent te combien d'gens te disent *a pesar*
- 890 C: hu hum
- 891 P: bon ben ça c'(es)t un mot e et pourtant c'est un
- 892 C: plus littéraire
- 893 P: c'(es)t un mot qu'est très // qui est très utile
- 894 C: ben / oui
- 895 P: ah beh oui ! <ruido de confirmaci3n> et [il y en a pas qui]---
- 896 C: [ça évoque] et ça a l'air joli
- 897 P: bon bon mais / et puis tu n'en a pas qui puisse le remplacer / alors bon <ruido> / bloqué alors t'es obligé d'faire tout une périphrase / hein
- 898 C: hu hum

- 899 P: ou alors j'peux dire <ruido> / *si cómo se dice si / si quiero decir le / al lugar ?*
non *al lugar* non ah non [<carcajada>]
- 900 C: [jusqu'à temps que / tu t'es r(e)trouvé]
- 901 P: puis brusquement c'est ça oui ah ben c'est ça / ouais ouais
- 902 C: et ça en n'importe quelle langue ça peut t'arriver ?
- 903 P: ça ça peut m'arriver en n'importe quelle langue
- 904 C: hu hum
- 905 P: les mots des des mots comme ça que je // (h) y a e / ça ça t'arrive pas toi de
d'avoir des mots espagnols que dont tu n'arrives jamais à t'appeler ?
- 906 C: // XX ça
- 907 P: bon t'es / t'es plus jeune que moi / t'es plus jeune que moi donc
automatiquement si tu veux ton:---
- 908 C: non ! y a deux trois mots comme ça que---
- 909 P: t'as l'esprit qu'est plus ra---
- 910 C: i(l) m'en vient pas à l'esprit
- 911 P: [ouais]
- 912 C: [un] maint(e)nant mais e / y a deux trois mots que [je m'adresse]---
- 913 P: [jamais je n'arrive] mais jamais à m'appeler comment e / ss / e e ou une
tournure de phrase ou un mot / et en anglais j'ai pris exactement la même faute et à
mon avis c'est c'est dû à MOI / j'crois qu' i(l) faut pas généraliser ça
- 914 C: hu hum
- 915 P: c'est beaucoup plus dû à mon // à la manière dont mon cerveau est / est orienté
et // (h) il y a des choses dont j'me rappellerai par exemple e si tu me demandes e //
les cours de change depuis les années mille neuf cent soixante / j'chuis à peu près
capable de t'les donner à peu près tous les ans
- 916 C: hu hum
- 917 P: bon pourquoi pasque j'étais XXX
- 918 C: hu hum
- 919 P: e // mais à côté d'ça y a / y a y a des expressions complètement même très
même très usuelles que tu // pourquoi ç(a) ? comme tu les oublies tu les emploies
pas
- 920 C: * ouais
- 921 P: donc pour apprendre une langue faut i(l) faut l'employer comment t'apprends un
nouveau mot ? ben c'est en / en en cherchant des occasions d'caser ce mot
nouveau dans la journée hein / quitte à faire des phrases qui n'ont pe(u)t-êt(re) pas
toujours beau beaucoup d'sens mais essayer d'caser l'mot / bon han si si tu fais cet
effort-là à mon avis tu l'sais
- 922 C: hu hum
- 923 P: ça y est
-
- 924 C: hu hum / * ok / et: <ruido> // une chose aussi / du point d'vue e // de
l'intonation / des interjections e:: / en quelle langue elles **te** viennent ?
- 925 P: * qu'est-c(e) tu v(eux) dire par intonation ?
- 926 C: intonation / hum dans l'sens---
- 927 P: l'accent tonique ? tu connais [l'accent tonique ?]
- 928 C: [bon visiblement] j'ai l'impression qu'ça e / ça t'affecte pas mais j'veux dire par
[exemple]
- 929 P: [si]
- 930 C: (en)fin e / quand j't'écoute
- 931 P: et dans e / l'accent tonique en espagnol ↑

- 932 C: oui en espagnol en espagnol
 933 P: en espagnol bon ben en espagnol comme en anglais / je---
 934 C: mais pas en français
 935 P: non / je place toujours mon accent tonique à la française //
 936 C: ça t'affecte dans les langues / disons étrangères
 937 P: oui
-
- 938 C: mais ça va pas t'affecter [dans ta langue maternelle]
 939 P: [ah non non non] en français non / non en français non puis j'ai beaucoup voyagé en france aussi donc aussi bien dans l'nord que dans l'sud / (h) ah non / faut qu'je sois assez rapide si tu veux après j'ai une oreille assez musicale aussi donc j'chuis assez / j'peux prend(re) l'accent / local
 940 C: hu / hu hum
 941 P: automatiquement / toujours
 942 C: pasque j'ai entendu / des français / ayant vécu longtemps / à l'étranger parler avec un aCCENT en français / c'est ça que j'voulais dire
 943 P: ah: oui ! / tu veux dire comme ça / non / non non non / non j'pense pas / non
-
- 944 C: non / (h) et les interjections ? en quelle langue elles te viennent ?
 945 P: /// XXX
 946 C: par exemple tu peux très bien dire e / [oh là là !]
 947 P: [shit !]
 948 C: comme tu vas dire ouf !
 949 P: non
 950 C: oui ?
 951 P: dire e <risa> *bullshit* en anglais <risa> [sans ce]
 952 C: [ça: ?]
 953 P: (é)videmment c'est pas l'même sens
 954 C: ah ben non
 955 P: en anglais c'est beaucoup plus fort que l'français / hein
 956 C: ouais ouais
 957 P: mais ça je je l'dirai tout aussi bien en français et en anglais si j'chuis en même temps le=non ! remarque e non / j'peux l'dire en anglais aussi / non / j'peux pas ou
 958 C: tu sais pas dans quelle langue
 959 P: non [non non]
 960 C: [ça: / ça ça] sort
 961 P: non ça sortira pas plus dans une langue que dans une autre / j'sais pas
 962 C: mais / y a y a des choses qui sont différentes j'veux dire simplement même / même sans: / sans dire un gros mot ou simplement / e / je sais pas / une réaction d'surprise une réaction / ou d'indifférence une etc. / e / un français par exemple un espagnol a pas forcément la même manière de les exprimer en anglais je sais pas très bien mais c'est sûrement différent aussi / donc de=à ton avis / suivant la langue dans laquelle tu parles tu vas tu vas l'exprimer ↑ / si tu parles en français comme en français si tu parles en espagnol [comme en espagnol ?]
 963 P: [ah oui oui / ça oui oui oui oui]
 964 C: tu penses que y a pas d'mélange de ce point d'vue là ?
 965 P: non
 966 C: XX ?
 967 P: // non non non non ça pour ça / pour moi les / pour ça les les compartiments fonctionnent bien

- 968 C: pour ça ça fonctionne
 969 P: bon ! ben j'avais l'dire en anglais pasque pasque e / in inconsciemment je souhaite le dire en anglais / bon / non non et et / j'peux pas t'donner de règle e
 970 C: tu sais pas
 971 P: non moi j'pense que je l'dis en français ou en anglais ou en espagnol c'n'est pas XX l'français l'anglais ou l'espagnol
-
- 972 C: hu hum // ok <ruido de papeles> / y a quand même maint(e)nant en sortant d'la langue / y a les questions // disons d'usage que j'commence toujours par poser <ruido de papeles> au début que j'ai pas posées / (h) y a y a la question bien sûr / ça c'est important / e / ton niveau d'études / c'que t'as fait [et]
 973 P: [alors] l'niveau d'études c'est jusqu'au bac
 974 C: ouais
 975 P: e: // j'ai fait le: le service militaire / hum j'ai fait la guerre en algérie
 976 C: ouais
 977 P: et APRÈS ça / j'ai recommencé en allant travailler donc j'étais / un / demi XX //
 978 C: c'est trois ans ça non de: ?
 979 P: non pasque ça c'est un cours du soir à l'époque / i(ls) faisaient ça en cours du soir / c'est pour l'commerce international hein ça s'appelait / oh je sais plus // cours / de commerce international // ensuite j'ai fait un // un s=un stage d'un an de marketing alors là ça s'fait dans l'intention d'trouver un boulot / (h) j'chais pas si tu t'appelles en france j'ai une / une école qui s'appelait // à l'époque oui XX et elle / pour êt(re) e (en)fin les futurs directeurs d'entreprises / ça s'appelait le
 980 C: h.e.c. non ? / [un truc comme ça ?]
 981 P: [non / non non] non non non non non justement / pour être ministre / ça s'appelait le X // on appelait ça le l'école des XX / XXX / mais moi j'avais pensé l'faire / puis **en définitif** e j'étais dans une situation où j'trouvais pas à m'ranger t'sais / j'avais fait beaucoup d'marketing / j'étais arrivé au marketing / j'étais bon / ensuite j'ai passé un / un diplôme de commerce international / à l'institut de commerce international de paris
 982 C: hen hen
 983 P: grosso modo / pasque XX
 984 C: bon en fait t'as fait qu'du commerce après alors ?
 985 P: principal(e)ment / pasque XXX / j'ai XXX des sociétés d'importation j'en avais deux en angleterre que j'ai vendues juste avant d'retourner ici XXX c'est pas mon truc ça XXX / donc si tu veux / au point d'vue école / peu d'choses / mais j'me suis rattrapé [plus que rattrapé après]
 986 C: [hu hum] / ouais ouais
 987 P: et:
-
- 988 C: et qu'est-c(e que) tu fais aujourd'hui ? encore du du commerce ?
 989 P: ah non non non / j'en fais p(l)us / retraite ma belle
 990 C: aujourd'hui t'es: <risa>
 991 P: re-traite ! retraite !
-
- 992 C: et t'es [t'as quel âge ? j't'ai pas d(e)mandé: / l'âge qu't'avais]
 993 P: [aujour=aujourd'hui j'ai / j'réponds / aujourd'hui j'réponds] aux an=aux interviews / quand on vient m'interviewer
 994 C: <risa>

- 995 P: j'mets mon beau chandail et j'réponds aux interviews <risa> e // quel âge ?
soixante et un
-
- 996 C: soixante et un / ok / donc c'=et donc depuis vingt-huit depuis tes vingt-huit ans
hors / hors de / france
- 997 P: non ! pasque j'ai fait
- 998 C: sauf les dix ans où---
- 999 P: eh dix douze ans j'pense
- 1000 C: où t'es XX
- 1001 P: sauf de=je suis arrivé en france le cinq mai soixante-huit / avec e [XX]
- 1002 C: [j'chuis née] / un an après ! <risa>
- 1003 P: t'es née un an après / j'ai en disant à ma femme tu verras la france c'est l'pays
c'est d'la paix c'est la tranquillité tu vas voir / on arrive on habitait sur le champ
d'mars <risa>
- 1004 C: oh !
- 1005 P: je sors le soir / les premiers <risa>
- 1006 C: <carajada>
- 1007 P: le premier soir en france PAM ! un coup d'matraque / christine qui sur place qui
prenait des photos <risa>
- 1008 C: <risa>
- 1009 P: nos meubles bloqués en douane XX <risa> non ! <risa> une catastrophe quand
on est arrivé en france
- 1010 C: <risa>
- 1011 P: donc on est arrivé en soixante=le cinq mai soixante-huit / et on en est parti le /
premier octobre premier septembre e quatre-vingts
- 1012 C: ouais c'est ça / douze ans
- 1013 P: douze ans
- 1014 C: ok / non moi j'chuis née le=le treize mai soixante-neuf juste après <risa> un an
après <risa>
- 1015 P: t'es un enfant d'soixante-huit quoi t'as été préparée en soixante-huit
- 1016 C: ouais ouais !
- 1017 P: <carajada>
-
- 1018 C: <risa> / et ouais ! / e donc oui=tout ça tu m'as répondu / hum: / ah ! quelle est ta
nationalité actuelle ?
- 1019 P: française
- 1020 C: seulement ?
- 1021 P: ben oui ! ben la mienne oui / j'ai un fils qui est français joël / un aut(re) qui est / e
deux nationalités XX au burundi il travaille pour les nations unies il est anglais il
est français / (h) François est anglais français aussi et Claire est française anglaise
donc elle est née en france
- 1022 C: hen hen
- 1023 P: les parents le père est français la mère est française mais ayant épousé un
anglais maint(e)nant elle a repris automatiqu(e)ment la nationalité XX
- 1024 C: donc c'est double nationalité
- 1025 P: elle a la double nationalité aussi donc joël seul qui n'qui n'ait qu'une nationalité
encore pourrait-il être espagnol pasqu'il est X
- 1026 C: ah ouais ? ah bon ?
- 1027 P: mais enfin i(l) veut pas
- 1028 C: non non e ah bon !

- 1029 P: <risa>
1030 C: ah ! / et toi tu pourrais être anglais aussi en étant marié avec une anglaise ?
1031 P: non
1032 C: non ?
1033 P: non non non non au départ quand t'es e / oh enfin j'aurais pe(u)t-êt(re) pu apparemment oui j'aurais pe(u)t-êt(re) pu avoir la double nationalité peut-être
1034 C: ben ! pasque moi les
1035 P: surtout pour les années
1036 C: les françaises que j'ai interviewées jusqu'à présent elles ont la doub(le) nationalité
1037 P: pasqu'elles sont mariées avec des:
1038 C: [espagnols]
1039 P: [avec des étrangers]
1040 C: c'est des [françaises mariées avec des espagnols]
1041 P: [oui mais alors ass assez curieusement] assez curieusement ça marche dans l'sens de la femme qui a l'droit mais pas d'l'homme de la femme / j'crois je crois même qu'en angleterre
1042 C: hu hum
1043 P: en angleterre i(l) fallait qu'je sois domicilié / non non même pas même pas je sais même pas si XX d'avoir la double nationalité X
1044 C: ça m'étonne ça
1045 P: oh moi j'me souviens pas (en)fin je
1046 C: pour c'que ça t'intéresse !
1047 P: ça m'intéresse pas
.....
1048 C: mais mais toi bon sans penser aux papiers ni rien
1049 P: [hu hum]
1050 C: [comment] tu t'considères ? tu t'considères [français ou]
1051 P: [non européen]
1052 C: anglais espagnol e ?
1053 P: ah européen ! [ça c'est clair]
1054 C: [européen]
1055 P: ça tout d'suite ça je DÉTESTE / le français qui m'dit et: / et ça m'arrive / surtout (à) aller en france et de dire e vous les français
1056 C: oui moi aussi
1057 P: combien d'fois ça m'est arrivé / et et ça les fout dans des / moi j'ai un j'ai un d'mes amis qu'était qu'avait un très très bon poste XX
1058 C: hu hum
1059 P: alors un type qui a fait polytechnique / qui a fait e supérieur X / un type vraiment brillant bon / et c'est un excellent camarade / et ça le mets dans des pétards / hein quand je lui dis un vous les français i(l) m'dit c'est ça t'es plus français j'dis mais si j'chuis français (h) mais je suis français mais j'chuis aussi anglais j'chuis aussi espagnol (h) donc le / combien d'fois je suis rentré en france on m'a dit ah les anglais les anglais i(ls) sont ça on peut pas X compter sur eux etc. le fran=comme si l'français était parfait XX parfaits mais non non non tout l'monde n'est pas parfait qu'est-c(e) tu veux
1060 C: hu hum / oui mais ça (de) t(oute) façon c'est typique du français d'être / de s'sentir toujours [parfait]
1061 P: [ah !] de l'espagnol c'est pareil hein
1062 C: hu hum / ff

- 1063 P: l'espagnol c'est pareil / l'espagnol à l'étranger / l'espagnol à l'étranger
 1064 C: à l'étranger oui
 1065 P: hein critiquera sans arrêt l'espagnol e national / XX
 1066 C: hu hum
 1067 P: d'ailleurs l'espagnol a tendance à s'critiquer d'lui-même
 1068 C: ouais
 1069 P: ça fait partie d'son XX / hein XXX ? ça fait partie / tu tu n'as jamais lu en espagnol c'est passionnant les sept péchés capitaux
 1070 C: non en espagnol non
 1071 P: ah ! c'est passionnant les sept péchés capitaux=non mais les sept péchés capitaux de l'espagnol
 1072 C: ah oui ?
 1073 P: c'est pa c'est passionnant
 1074 C: ah bon ? ouais / c'est quoi ? c'est:
 1075 P: oh ben c'est alors i(l) faut=j'peux j'peux te l'prêter si tu veux
 1076 C: ah oui j'veux bien
 1077 P: si je l'retrouve
 1078 C: ouais ouais
 1079 P: on t'expliqu(e)ra par exemple qu'un espagnol est incapable de marcher su(r) l'trottoir
 1080 C: <risa> pourquoi ?
 1081 P: pasque pasque / un trottoir automatiquement c'est l'ordre / et l'espagnol étant / complètement individualiste ne veut pas marcher su(r) l'trottoir i(l) march(e)ra sur la route !
 1082 C: <risa>
 1083 P: <risa> / hein bon / bon beh ça c'est pour rentrer dans des p(e)tits détails
 1084 C: [ouais]
 1085 P: [mais] c'est passionnant pasque su(r) l'plan d'la luxure etc. hein / (h) bon / on va te dire par exemple <risa> t'enregistres mais <risa>
 1086 C: oui ben X pe(u)t-êt(re) pas ah !

(interrupción)

- 1087 C: ah ! une chose qui m'intéresse aussi / hem: / quand <ruidos> / quand toi tu étais en france ton enfance e / elle était unilingue ou elle était bilingue ?

1088 P: unilingue

1089 C: unilingue

1090 P: uni complèt(e)ment

1091 C: **les langues e:**

1092 P: zéro [mes parents ne]

1093 C: **[tu les] a appris:**

1094 P: ah ben **j'les ai appris** par moi-même j'te dis e / j'ai appris / (h) j'ai commencé par l'anglais e / quand j'ai eu un accident d'voiture **j'ai perdu mon bac** e comme i(l) faut pas s'prend(re) la tête et tout ça / donc e j'ai essayé d'me reposer en angleterre / c'est là qu'j'ai commencé à apprend(re) l'anglais et / j'ai rencontré ensuite mon épouse / et puis e / après mon service militaire j'me suis / i(l) m'fallait deux langues pour le / commerce international

1095 C: hu hum

1096 P: donc j'ai j'me suis mis à faire d'l'espagnol et / ceci c'est tu comprends pasque en quatrième on savait plus quoi faire de moi / en grec j'étais zéro en latin j'étais

- zéro on m'dit oh on lui f(e)ra pas apprendre l'espagnol j'ai eu XX <carcajada>
j'avais trouvé ça très drôle et: / bon ben j'ai appris l'espagnol e / c'est par l'assimil
/ j'ai appris l'italien par l'assimil / j'ai appris l'all(e)mand [par l'assimil]
- 1097 C: [ah quand même] / tout par
1098 P: toujours par l'assimil / toujours par l'assimil
-
- 1099 C: hu hum / ok / et e: / quand tu parles e une autre langue que l'français est-c(e)
que tu penses que t'as un accent ?
1100 P: ah oui / ah oui là e / définitif
1101 C: ouais / [prononcé ?]
1102 P: [définitif] prononcé (h) ouais
1103 C: et e:: /
1104 P: mais c'qu'est curieux XX j'ai une très bonne oreille / donc ça mais ça e mais j't'ai dit
XX l'accent c' / l'a=l'accent / quand on dit qu'tu as un accent / c'est général(e)ment
plus=très souvent une position d'accent tonique
1105 C: ouais
1106 P: bon / mais moi je suis incapab(le) par exemple dans l'futur de mettre l'accent
tonique su(r) l'dernier mot d'la phrase / *tendré* en espagnol moi j'vais dire *téndre*
<carcajada>
1107 C: ouais / hen hen
1108 P: hein / mais je l'SAIS pourtant ! mais / e bof
1109 C: mais c'est essentiellement l'accent tonique ou ça affecte ou c'est / ou ta
prononciation aussi ? du r du j du
1110 P: non non la *ere* la *jota* si ! parfois e / *naranja* là là
1111 C: ouais y a un p(e)tit---
1112 P: quand faut mett(re) les deux à la fois là e // parfois **j'ai toutes les tendances de
dire** e / *najannara* <carcajada> / ouais / bon ! / presque dysle dyslexique si tu veux
1113 C: ouais ouais
1114 P: hein les deux / bon mais sinon c'est pas l'mot c'est LA position d'l'accent
tonique
1115 C: ok / ça en espagnol en anglais aussi ce: ?
1116 P: ah en anglais c'est pareil
1117 C: pareil
1118 P: pareil
1119 C: d'accord / hu hum
1120 P: j'ai un accent BIEN français et
1121 C: [et:]
1122 P: [XX]
-
- 1123 C: ça t'ennuie ou ça t'est égal ?
1124 P: ffou / j'préférerais parfois si tu veux pasque surtout si j'chuis fatigué / e après
une journée d'travail / quand t'es fatigué tu / tu te=commences à t'rend(re) compte
que les gens ont du MAL à à t'comprendre / notamment à cause hein /
certain(e)ment à cause de la prononciation
1125 C: hen hen
1126 P: alors zut oui là ça m'gêne / mais sinon non
1127 C: hu hum
1128 P: ouais les enfants rigolent toujours
1129 C: hu hum
1130 P: papa avec ton accent

- 1131 C: en fait e / quelle que soit la langue que tu parles on t'i=on va on va t'identifier très rapid(e)ment
- 1132 P: très rapid(e)ment
- 1133 C: un français
- 1134 P: XX patrick moi / e je suis désolé <risa>
- 1135 C: ouais / ok / ah oui c'est patrick ou patrice ton nom ?
- 1136 P: patrick
- 1137 C: patrick pasque comme en espagnol y a XX [X en espagnol]
- 1138 P: [patricio / patricio]
- 1139 C: pa patricio moi j'dis c'est patrick ou c'est patrice ! <risa>
- 1140 P: non non patrick
- 1141 C: <ruido de papeles> hen hen /// bon écoute * e j'crois qu'c'est tout hein
- 1142 P: t'as fait l'tour ?
- 1143 C: hum ! une petite chose quand même / hu hum ! / comment comment les français te considèrent est-c(e) qu'i(ls) t'considèrent / comme un / français / (h) et comment les espagnols ou les anglais te considèrent ?
- 1144 P: * e:: // ma fille ici fait partie d'un groupe qui s'appelle l'étude notre dame
- 1145 C: hen hen
- 1146 P: un groupe de catholiques
- 1147 C: ouais
- 1148 P: XX de ménages / bon ce sont des ménages qui s réunissent constamment / ou pour échanger des idées ou pour commenter ou pour élargir
- 1149 C: hen hen
- 1150 P: alo(rs)=eux au contraire i(ls) nous admirent pasque i(ls) disent e vraiment vous êtes complèt(e)ment intégrés / dans la vie espagnole ah vous êtes XX vous avez fait un effort si tu veux et là partout les espagnols / viennent nous r(e)joindre à NOUS et / XXXXXX m'exprimer sur des sur des / sur des pensées qui sont parfois en fait même pe(u)t-êt(re) des pensées un peu inTIMES si tu veux un peu personnelles hein / on est: / et donc là de c'côté e / bon au contraire on est on est bien intégrés qu'ce soit / en angleterre / ou qu'ce soit ici
- 1151 C: vous êtes bien intégrés [bien acceptés]
- 1152 P: [ah oui oui oui] les espagnols acceptent très bien ma fille
- 1153 C: ouais / d'accord
- 1154 P: et on fait l'effort nécessaire pour si tu veux
- 1155 C: ouais ouais / et: /
- 1156 P: on pourrait habiter *fuengirola* par exemple / il arrive que des / français des / des anglais
- 1157 C: ouais ouais / des anglais surtout j'crois
- 1158 P: surtout des anglais non en fait e / X y a des espagnols encore que parfois bon ben on nous r(e)proche un peu XX surtout hein / à cette heure-ci
- 1159 C: * mais XXX / hen hen
- 1160 P: ça au début
- 1161 C: ça donc vis-à-vis des / espagnols par rapport à toi mais et / et un français de france c'est comment i(l) va t'considérer ?
- 1162 P: /// comme quelqu'un qui peut pas faire comme tout l'monde <risa>
- 1163 C: <risa>

- 1164 P: c'est simple ! ah beh si c'est / c'est la réponse / pasque tu as: e / tu as peu d'français si tu veux / tu as peu d'français vraiment qui sont partis s'installer à e s'é s'établir à l'étranger / et surtout s'INtégrer / j'allais presque dire même aux mimiques e d'expression / des étrangers
- 1165 C: hu hum
- 1166 P: donc e: // c'est ça ! hein c'est c'est c'est en france en france e on dit il il est charmant il est gentil mais enfin il est pas non plus / il épouse une anglaise i(l) vit en espagne pour aller habiter en / enfin / XX en france
- 1167 C: il est bizarre c(el)ui-là quoi
- 1168 P: il est bizarre c'est ça
- 1169 C: hu hum
- 1170 P: on on nous classe dans les bizarres / e que / co comment disaient-ils ? on est classés dans les bizarres on est / on est bizarres on est // j'ai oublié l'expression
- 1171 C: (h) pasque moi par exemple mes / mes / j'ai des amies qui m'disent e qui m'appellent e / la française espagnole / ou l'espagnole française
- 1172 P: oui mais ça pour te taquiner !
- 1173 C: oui
- 1174 P: pour te taquiner gentiment
- 1175 C: oui
- 1176 P: [ça c'est]---
- 1177 C: [pour des amis] les autres [i(l) y en a qui sont plus:]
- 1178 P: [elles le] è elles le pensent pas
- 1179 C: non
- 1180 P: elles te taquent comme ça
- 1181 C: elles me trouvent un p(e)tit peu bizarre des fois comme ça
- 1182 P: oui c'est ça
- 1183 C: e des histoires e e(lle)s disent mais
- 1184 P: ah tu sais: et je---
- 1185 C: là-bas pourquoi t'es partie quoi !
- 1186 P: j'vais te dire pourquoi [t'es partie]
- 1187 C: [souvent]
- 1188 P: tu t'occupes de ta grand-mère etc. / en effet t'es classée parmi les bizarres
- 1189 C: oui je=bon !
- 1190 P: hein t'es pas la fille normale
- 1191 C: non !
- 1192 P: et alors ? / l'important c'est qu'tu sois bien dans ta peau
- 1193 C: hu hum / ça c'est sûr
- 1194 P: et puis tu t'en es quand même bien tirée
- 1195 C: mais toi aussi tu fais partie des / du clan des bizarres
- 1196 P: ah complèt(e)ment ! complèt(e)ment / on est les inclassables et les bizarres <carajada> / j'en ai rien à foutre hein !
- 1197 C: tu t'en fous
- 1198 P: ah ah ! <carajada> complèt(e)ment !
- 1199 C: oh oui moi aussi [j'm'en fous royal(e)ment si i(ls) sont pas contents]
- 1200 P: [complèt(e)ment] / complèt(e)ment hein
- 1201 C: c'est pas grave !
- 1202 P: tu sais moi j'crois qu'i(l)faut // e: // e on peut apporter beaucoup à à mon avis on PEUT apporter beaucoup toi et moi e / j'dis toi et moi excuse-moi
- 1203 C: (tu) peux des gens d'la:

1204 P: bon e enfin des gens comme nous / e / j'estime qu'on nous sommes qu'on nous sommes des gens très riches / très riches et nous pouvons apporter beaucoup / autour de nous / on peut apporter beaucoup pourquoi ? bon on a une expérience d'abord **qui est beaucoup plus large / que celle / à: des gens à qui on s'adresse** j'chais pas si ça t'intéresse d'enregistrer ça ou pas

final de la entrevista

ENTREVISTA N° 7 : VÉRONIQUE C.

- **Fecha:** 17 de marzo de 1996
- **Tiempo de grabación:** 46 minutos
- **Lugar:** En casa de Véronique C., en Córdoba
- **Personas presentes:** La entrevistada y una amiga española suya que sólo interviene dos veces
- **Interlocutores:**
 - C : Catherine Gaibrois Chevrier
 - V : Véronique

- 1 V: oui
- 2 C: (h) bon alors au début c'est facile / c'est des questions générales / <tos> hum !
faut qu'tu m'parles de toi
- 3 V: oui [hu hum]
- 4 C: [qu'tu m'dises] e / d'où tu es e / qu'est-c(e) que t'as fait qu'est-c(e)
que=pourquoi t'habites ici etc.
- 5 V: alors le oh / j'vein d'où je suis <risa> c'est très simple hein ↑ <risa>
- 6 C: je sais [plus ou moins mais bon tu:]
- 7 V: [tu sais non ?] e / bon ben voilà je suis née en algérie // j'ai vécu en algérie / oh
jusqu'en mille neuf cent soixante seize mes parents étaient profs en algérie / (h) et
on est rentrés l'année où je passais le bac / alors j'ai passé l'bac en france / e en
normandie
- 8 C: hum / t'es t'es où ? c'est où ton village ? pasqu'e(lle) m'l'a dit e *esperanza* puis
j'me:
- 9 V: viRe
- 10 C: vire / et c'est près d'caen ça alors ?
- 11 V: c'est près d'caen oui c'est à: / e / cinquante-neuf kilomèt(res) de caen
- 12 C: ah: d'accord pasque j'connais bien rouen mais caen non
- 13 V: c'est plus bas: <risa>
- 14 C: ah oui plus bas ouais <risa>
-
- 15 V: alors moi j'ai / en fait j'ai vécu en normandie quatre ans pasque quand j'ai fini
ma licence / (h) j'ai demandé une bourse e // (h) e i(ls) disent e tu sais de lectrice
hein
- 16 C: * ah oui c'est c'que j'ai fait
- 17 V: voilà / et bon ben j'ai eu ma b=j'ai obtenu une bourse pour cordoue / (h) je j'ai
été au lycée *Góngora* ↓ enfin remplaçante e hein / au lycée d'filles <risa> à cette
époque-là <risa> et hem // c'est l'année où j'ai rencontré *paco* alors e / bon ben /
on a / j'ai décidé d'rester ici / (h) j'chuis quand même rentrée en france / e j'ai fait
e // j'ai terminé le / la la valeur de maîtrise et tout ça / (h) j'ai eu une autre bourse
pour faire e des recherches à *murcia* // (h) pendant trois mois / et puis bon beh e
j'ai décidé que j'pouvais plus vivre aussi loin de *paco* <risa> / et je s j'=on est on a
décidé de / de vivre ensemble ap en mille neuf cent quatre-vingt-deux et depuis
mille neuf cent quatre-vingt-deux je j'habite à cordoue

- 18 C: donc ça fait e: // ça fait quatorze ans
19 V: ça fait beh quatorze ans voilà
-
- 20 C: ok / et e / et t'as vécu=t'as vécu combien d'temps ↑ (en)fin disons / (en)fin en algérie et en france en tout ?
21 V: et ben / en a en algérie e / dix-sept ans en france e quatre ans / puis après j'ai été un an en: espagne avec ma bourse / puis un / un an (h) six mois en france / bon ben (h)---
-
- 22 C: ça t'fait ça t'fait quel âge tout ça ?
23 V: bon ben main(te)nant j'ai / trente-sept ans hein depuis janvier trente-sept ans
24 C: ok
25 V: oui
-
- 26 C: et e / ah une chose importante e / te / ta langue maternelle c'est [c'est le français]
27 V: [c'est l'français] oui oui oui hein pasque mes parents étaient e
28 C: en algérie
29 V: en algérie oui---
30 C: tu parlais arabe ?
31 V: non non non non !
32 C: non ?
33 V: J'Amaï d'la vie alors mes parents étaient français / enfin mon père est d'origine espagnole il a eu la nationalité espagnole jusqu'en / e jusqu'au vingt vingt et un ans à l'époque c'était vingt et un ans (h) et / mon père a avait choisi de / d'être en enseignant donc e / il avait e opté pour la nationalité e // française ouais et hem / * hum / l'ambiance enfin s(i) tu veux hem / on vivait un p(e)tit peu en vase clos hein pasque / e moi j'ai grandi en algérie après la l'indépendance donc e
34 C: hu hum / ouais
35 V: ben c'était en en les français à part et tout ça / alors on était au lycée français e d'oran / (h) et puis e bon ben on nous accompagnait en voiture au lycée on venait NOUS chercher en voiture et
36 C: ah ouais d'accord
37 V: (en) fait dans la rue on y était pratiquement pas non ? alors / * bon on avait e une e / domestique / qui e / qui était oui algérienne / e mais elle nous parlait français / et e / m=même au lycée bon si tu veux là quand e y avait e les cours de de langue / (h) e: a / si tu voulais apprend(re) l'arabe par exemple et ben tu p(ou)vais pas prend(re) l'anglais pasque ça coïncidait
38 C: ah d'accord
39 V: donc e / ben comme tu voulais apprend(re) l'anglais ben hen !
40 C: ouais ouais / ah oui donc en fait une seule langue
41 V: oui
42 C: le français toujours
43 V: voilà oui oui pasque bon ben évidemment y avait la télé e e / hein ! e qui te / (h) (en)fin te bazarrait un p(e)tit peu (en)fin bombardait à base de // de sons coraniques et tout ça
44 C: ouais
45 V: mais enfin bon ça / t(u) les écoutais pas hein <risa> tu éc=(en)fin tu écoutais e // (h) pour voir si e la le film commençait bien <risa> mais c'est c'est tout quoi pasque bon / on comprenait rien du tout hein / hu hu hum (en)fin / aussi bien ma

- sœur em que moi on a JAmais appris l'arabe mes parents s mon père si / **il comprenait quelque chose** mais nous deux nous deux rien du tout
- 46 C: hu hum / hu hum
- 47 V: alors bon ben voilà l'arabe p / l'arabe e / oui les insultes <risa>
- 48 C: <risa> [c'est toujours ça qu'on apprend !]
- 49 V: [bon c'est tout !] voilà hein ! hein c'est c'est vrai c'est c'est qu'on / puis c'est ce qu'on a (o)n oublie le / <risa> le moins facil(e)ment non
- 50 C: ouais ouais / hen hen
- 51 V: et bon et // hum / on // na bon mes parents au départ quand e quand je suis née mon père voulait (h) e / me parler en es / en espagnol et e / que ma mère me parle en français bon ben ça c'était e l' // * / la théorie non
- 52 C: ouais
- 53 V: pasque quand j'chuis née et beh <risa> y a aucun des deux qu'a f=qui a tenu l'coup i(l)s ont parlé en français tous les deux
- 54 C: tous les deux parlaient français
- 55 V: bon ben j'ai eu la / si tu veux la la chance bon ben // (h) en vivant en algérie e d'être obligée de passer par l'Espagne pour e rentrer en France hein pendant les vacances donc e / hum / j'ai: // j'ai passé / (h) depuis que j'étais toute petite des des séjours d'une semaine deux semaines en Espagne
- 56 C: donc c'est là qu't'as appris l'espagnol ou: ?
- 57 V: * non c'est là qu'j'ai / commencé à apprend(re) <risa>
- 58 C: ouais
- 59 V: quelque chose
- 60 C: ouais
-
- 61 V: et puis j'l'ai appris / j'ai appris l'espagnol au lycée comme deuxième langue
- 62 C: ah: d'accord
- 63 V: et puis bon après X j'ai fait une licence d'espagnol
- 64 C: voilà et tu X
- 65 V: et puis après donc / je suis v(e)nue / faire /
- 66 C: hen hen
- 67 V: compléter <risa> et:
- 68 C: donc l'espagnol n'est pas une langue apprise à la naissance
- 69 V: [non non pas du tout]
- 70 C: [c'est une langue apprise] e / après e à l'école
-
- 71 V: ouais ouais ouais / et puis tous alors sauf Catherine qui n'a pas appris l'espagnol pasqu'elle a pris l'all(e)mand / (h) mais e / à la maison on a tous e / et pourtant hein e / mon grand-père est espagnol (en)fin [ÉTAIT espagnol]
- 72 C: [c'est marrant] / ouais ouais
- 73 V: voilà / m'enfin mon grand-père est espagnol il a par=il est parti d'Espagne il avait deux ans / (h) donc e / tu sais c'était l'genre de e // à te dire e / hum // *dame una biera*
- 74 C: <risa>
- 75 V: pour te dire donne-moi une biè(re) <risa> donc e <risa> / c'est / c'était pas un espagnol très correct non plus [je crois]
- 76 C: [ouais ouais] il avait / il avait sûrement un peu oublié non ?
- 77 V: ben ! il avait deux ans oui
- 78 C: pas bien appris que(l)que chose [comme ça]

- 79 V: [voilà] il avait pas bien appris et puis e / bon moi moi aussi quand e / l'é=tu vois un peu l'espagnol qu'on / qu'on entendait en algérie et tout ça c'est un espagnol un p(e)tit peu (h) // hein [pasque]
- 80 C: [puis ça] doit êt(re) vach(e)ment mélangé [non]
- 81 V: [oui] vach(e)ment mélangé [exactement]
- 82 C: [entre le] français l'arabe et l'espagnol c'est
- 83 V: ouais ouais / et c' / tellement que tellement bien que moi la première fois que j'ai vu dans un texte e à l'école en classe quoi (h) le mot / *hojalata* hein e / j'étais sur le point de dire e / au prof c'est mal écrit
- 84 C: <risa>
- 85 V: pasque: hum / en en là-bas on disait c'est de la *jolata* / et alors moi quand j'ai vu *hojalata* j'ai dit c'est mal écrit seul(e)ment j'étais tellement timide que j'ai jamais été capable de lever le doigt pour dire à <risa> à un prof c'est <risa> c'est mal écrit non heureu(s)ement pasqu'il aurait été mort de rire <risa> toute la journée alors pasqu'on disait *jolata* /
- 86 C: hu hum
- 87 V: au lieu de dire *hoja=hojalata* alors <risa> alors
- 88 C: [ouais déformation des mots]
- 89 V: [alors e c'était complèt(e)ment] déformé oui oui oui / * et e de toutes façons bon mais ça c'était bien pasque après quand tu lisais e / du de l'espagnol classique y avait des choses que toi / t'avais entendues / et e qui n'a // qui n'avaient pas été déformées
- 90 C: ouais ouais
- 91 V: et bon ben tu le tu trouvais une: / une signification alors que t'avais jamais vu l'mot quoi mais / ça t'a ça t'disait quelque chose quoi
- 92 C: hu hum
- 93 V: ouais ouais / mais c'était une un vrai mélange hein puis ss on c'était pas / du bon espagnol c'était pas du bon français c'était /
- 94 C: ouais ouais / ouais ouais / ok et e / et maint(e)nant donc qu'est-c(e) que) tu penses que t'es bilingue en espagnol ?
- 95 V: e / j' non non je pense pas qu'j'sois bilingue e j' // c'est vrai qu'je /// pfou souvent e j'ai l'impression de de penser en espagnol et tout ça m // mais bon moi je / je sais pas hein y a toujours au fond: e quelque chose pasque / (h) souvent j'traduis hein j'fais d'la traduction et [j'm'en rends compte]
- 96 C: [souvent] [tu fais d'la traduction ?]
- 97 V: [ouais ouais] j'm'en rends compte
- 98 C: malgré toutes ces années / ici en /
- 99 V: bon d'après mes parents e / e / je fais d'la traduction en français // j'commets des erreurs e / quand j'parle en français
- 100 C: ça c'est important
- 101 V: ouais / [hein / hen hen / ouais ouais]
- 102 C: [ça j'vais y v(e)nir j'vais y rev(e)nir] t'as intérêt à t'étend(re) là-d(e)ssus pasque j'ai plein d'trucs e
- 103 V: ouais ouais ouais ouais / oh oui d'après mes parents d'après mes parents c'est c'est sûr que /
- 104 C: ça c'est très important

- 105 V: mais i(ls) me corrigent pas c'est ça qu'est qu'est rigolo alors j'm'en rends pas compte moi / (h) i(ls) marrent // et i(ls) m'disent ah bon ben / c'est incroyable hein tu parles e / tu parles espagnol mais / (h) tu tu traduis en français quoi ! et moi je dis / moi j'me rends pas compte
- 106 C: mais tes parents i(ls) t'disent ça quand tu parles français ou ?
- 107 V: ouais [ouais quand j'parle français]
-
- 108 C: [quand tu parles français] pasque justement mon mon mon sujet c'est d'savoir si / si un français / qu'habite depuis longtemps en espagne peut / e oublier sa langue maternelle ?
- 109 V: * et ben apparemment e: // d'après mes parents // j'oublie les constructions françaises <risa>
- 110 C: hen hen
- 111 V: e: / mais e / moi je suis convaincue que j'oublie rien du tout ! <risa> ça qui XX / c'est quand même curieux pasque moi je suis persuadée de / de ne rien oublier / (h) bon alors évidemment y a des jours où j'ai des / e / des trous d'mémoire y a des y a des mots / que j'trouve pas / e vendredi d'ailleurs j'me marrais toute seule pasque en justement en pensant à la l'in l'in / l'interview d'aujourd'hui pasque je disais / e a y a une élève qui me dit et comment on dit en / en français / e *ricito de oro* // XXX j'dis *ricito de oro*
- 112 C: boucle d'or
- 113 V: voilà ! <risa> mais alors attends
- 114 C: mais il le sait il le sait !
- 115 V: mais alors attends c'est c'est bien c'est rigolo pasque j'dis *ris=rizo* frisé frisé et j'étais là et puis / y a une élève qui me dit / e *rizo* on dit pas les *los rizos* c'est pas les boucles ? / (h) j'dis ben oui c'est ça boucle boucle d'or ! <risa> voilà j'ai dit ben tiens c'est bien c'est une élève qui faut qui m'le dise et moi a va va allez hop / [allez / ben oui / ben oui]
- 116 C: [mais ça m'arrive aussi hein] / faut pas croire ! <risa>
-
- 117 V: * hum / donc y a y a des mots comme ça qui qui viennent pas
- 118 C: [ouais]
- 119 V: [bon mais e] // c'est pasque ça fonctionne mal non <risa> et / mais enfin si tu v(eux) si on te laisse le temps de réfléchir
- 120 C: * ouais
- 121 V: ça revient ça r(e)vient
- 122 C: hen hen
- 123 V: oui mais c'est sûr que on:
-
- 124 C: mais toi tu penses qu'on peut pas oublier ? / ou qu'on peut oublier ?
- 125 V: non moi je pense que oui qu'on peut peut certain(e)ment oublier non / (h) mais e / moi j'a je j'crois aussi qu'je fais des efforts pour pas oublier je lis beaucoup en français e // j'essaie de ret // [de retourner]
-
- 126 C: [puis t'es prof] de français aussi non ?
- 127 V: oui c'est ça mais enfin ça ça veut rien dire ah ! <risa>
- 128 C: non c'est vrai XX **tu donnes combien d'heures de cours** en fran(çais) par semaine ?
- 129 V: oui en c'moment très peu hein pasque cette année j'en j'ai que quinze heures de de français oui

- 130 C: tu travailles dans quoi c'est une école de langues dans une ?
 131 V: dans une école de langues ouais / j'chuis entourée d'anglais
 132 C: <risa>
-
- 133 V: <risa> mais e en pa en / on est deux profs de français et en fait / (h) bon je n' //
 j'ai on a une un quart d'heure de récréation
 134 C: ouais
 135 V: * et e en ff // hum: // je on essaye de bon ben / ce quart d'heure de récréation
 d'être ensemble et d'parler français ! <risa>
 136 C: ouais ouais
 137 V: pasque bon ben pasque / hem: moi j'ai des cours e plutôt de: // de débutants
 alors évidemment l'français qu'tu parles aux débutants c'est pas <risa>
 138 C: ouais !
-
- 139 V: <risa> alors bon X tout X / enfin moi j'essaye de pas oublier puis le fait en fait de
 rentrer en france e // tous les ans / au moins d'passer un mois / un mois au moins
 140 C: hu hum
 141 V: puis après---
 142 C: tous les ans tu:
 143 V: oui
 144 C: tu r(e)tournes en france ?
 145 V: un mois !
 146 C: un mois / et e:: / mes parents e / restent e au moins quinze jours e de plus ici
 avec moi donc e bon ça fait un mois et d(e)mi d'français
 147 V: donc ça c'est important quand même
 148 V: oui
 149 C: un contact important
 150 V: oui oui oui !
 151 C: avec la langue française
 152 V: oui puis je e / leur téléphone au moins une fois=e bon (en)fin on s'téléphone
 une fois par semaine
 153 C: hen hen / hen hen et tu lis des journaux [ou des magazines ?]
 154 V: [je lis des journaux] des magazines: / j'achète des bouquins en français
 155 C: hen hen / ouais donc une volonté d'ta part de pas / [de pas oublier]
-
- 156 V: [oui ! XX non] pasque j'veux pas quand même ah ! <carajada> non non non !
 et puis e / j'affirme bien ma différence hein / je SUIS française
 157 C: ah ça j'allais te l'demander---
 158 V: <carajada>
 159 C: comment tu t'considères ? française
 160 V: oui ! non alors c'est très bizarre pasque / hein je proteste quand j'peux pas voter
 e:: / hum * / e: / je dis ah les andalous et je me considère e / andalouse mais alors
 après e <doble ruido al golpear la mesa con los nudillos de los dedos> / je suis
 française <risa>
 161 C: <risa>
 162 V: <tos> pasque / c'est c'est très bizarre ouais ouais
 163 C: ouais ?
 164 V: c'est:
 165 C: mais tu penses qu'au fond d'toi t'es française ou: ?

- 166 V: ah oui puis bon moi je / je suis toujours l'étrangère hein ici [e pour tout l'monde je suis l'étrangère]
- 167 C: [* oui ? malgré toutes ces années] [t'es toujours l'étrangère ?]
- 168 V: [ah oui oui oui] / oui oui
- 169 C: ça vi et / ça vient d'quoi ça ?
- 170 V: ça vient d'que j'chuis étrangère quoi ! <risa> et qu'i(ls) peuvent pas blairer les étrangers ! <risa>
- 171 C: ouais ? à c'point-là ?
- 172 V: je sais pas mais <risa>
- 173 C: XX / les gens d'cordoue ? <risa> / hein ?
- 174 V: i(ls) / <tos de C> i(ls) sont pe(u)t-êt(re) plus fermés / je sais pas hein ? / e moi j'chuis ce enfin je //
- 175 Su amiga: pas pous=pas pour tout l'monde hein
- 176 V: non pas pour tout l'monde mais enfin ce / j'ai cette sen=sensation moi d'êt(re) l'étrangère quoi
- 177 C: hu hum: / après après quand même déjà [pas mal]
- 178 V: [ouais]
- 179 C: d'années non ?
- 180 V: oui mais même je dirais même dans la famille où e de de paco je suis l'étrangère <carcajada>
-
- 181 C: hu hum / y a une chose tiens quand tu parles en espagnol t'as d'l'accent ou pas ?
- 182 V: ah je sais pas demande (h) e quand j'te: oui ? <risa>
- 183 C: X d'l'accent ?
- 184 V: non mais e / * quand e / je **je prends l'téléphone** tout e tout l'monde sait qui: // qui je suis hein j'ai même pas besoin de dire c'est véronique hein <risa>
- 185 C: ah !
- 186 V: oui oui oui [oui ça / (h)]
- 187 C: [ben pe(u)t-êt(re) pasqu'y en a qu'une] / eh !
- 188 V: e:
- 189 C: étran étrangère e
- 190 V: oui / non me m'enfin e / l'autre jour j'ai app(e)lé ma belle-sœur e / j'ai p j'ai pas dit qui j'étais j'ai dit hum: / *hola ! qué tal ?* e: / elle me dit eh hum X et elle me dit *muy bien* et hum: / j'ai dit ben *sabes quién soy ya ! y dice* non ! co c'est très difficile ! <risa> de reconnaître ! <risa> alors j'ai dit mais j'ai tellement d'accent ? / elle me dit hu: * / c'est un mélange d'andalou-français <carcajada> / et elle me dit tu es très reconnaissable j'ai dit bon ben ça y est / allez ! / voilà
- 191 C: donc y a / y a un accent quand même
- 192 V: oui oui oui
- 193 C: y a que(l)que chose quand elle parle espagnol ?
- 194 Su amiga: * e elle a là hein un p(e)tit peu d'accent / mais pas beaucoup hein un p(e)tit peu oui
- 195 V: oui / pour certaines personnes y a certaines personnes qui savent pas définir d'où je viens
- 196 C: oui bon / moi c'est pareil
- (interrupción)
- 197 V: e: // i(ls) disent que j'viens ↑ / des=(en)fin souvent y en a qui me demandent si j'viens du nord ↑ / (h) d'autres e qui demandent si j'ai pas vécu en Amérique du sud !
- 198 C: [on m'fait l'coup aussi à moi]

- 199 V: [ve=voilà bon]
 200 C: ouais c'est / c'est / oh ben / c'est rare qu'on // qu'on m'identifie comme /
 comme française / j'ai d'l'accent aussi quand j'parle mais e / <tos> les gens / ne
 savent pas d'où j viens
 201 V: eh oui
 202 C: pasque:
 203 V: ouais puis si on t'le=après tu dis qu'tu es normande avec le / les ch(e)veux bien
 noirs que j'ai tu vois <risa> / **difficil(e)ment i(ls) te croient** <risa>
-
- 204 C: hu hum / est-c(e) que t'as cherché à pas avoir d'accent ?
 205 V: en quoi ? !
 206 C: en fran=en espagnol
 207 V: <risa> en espagnol ?
 208 C: ouais ouais
 209 V: e cherché / cherché ! / e je sais pas ! i(l) faudrait pe(u)t-êt(re) que j'prenne un
 professeur de diction ! <risa> non ! je non [j'ai pas cherché]
 210 C: [non mais j'veux dire] j'ai / j'ai interrogé d'aut(res) français qui / qui / qui sont
 ici depuis trente ans et puis e i(ls) / m'disent ah ben non **j'ai jamais essayé à
 parler de parler** / mieux pasque d'toutes façons e (h) on m'disait ah *qué
 gracioso* !
 211 V: [ah ouais ah oui]
 212 C: [ah quand on m'disait] ça bon ben c'était même pas la peine que j'fasse
 [d'effort]
 213 V: [ouais ouais] / e: / non / moi je cherche pas à: / mais che=c'qui est très très
 amusant et que tout l'monde remarque / et tu as dû le remarquer aussi c'est que
 quand e je reviens de de france j'ai BEAUcoup plus d'accent en parlant e /
 espagnol mais e bon ben // à la fin du mois d'juin e par exemp(le) avant d'partir
 j'parle X <risa> pratiquement pas d'accent non
 214 C: hu hum / hu hum
 215 V: bon
-
- 216 C: et et dans l'sens contraire est-c(e) que des gens de france t'ont t'ont déjà dit que
 t'avais d'l'accent en parlant français ?
 217 V: non !
 218 C: non
 219 V: non / (h) e / oh a i(ls) ont i(ls) savent pas identifier si si on est du sud de de la
 france ou si <risa> mais / i(ls) m'ont jamais dit non quand même l'accent
 220 C: hen hen / on va pas t'identifier en france comme / comme normande
 221 V: non comme normande difficil(e)ment hein / tu as vu le teint de normande que
 j'ai ! <risa>
 222 C: oui bon ! **imaginant** que on n'voit pas [ton visage]
 223 V: [<carajada y tos de su amiga>] voilà non (h) e / non ! / non non pasque j'ai /
 j'ai pas l'a l'accent normand (en)fin j'ai / * ni les: // ben les fameuses phrases
 qu'ont les normands tu sais e mon frère le fait i(l) fait ben eh e eu: / le un espèce de
 de chose bizarre qu'il fait bon ben (h) lui il est arrivé en normandie il avait sept ans
 e / [et il a pris l'accent normand]
 224 C: [oui toi c'est pasque] c'est normal
 225 V: [voilà ouais]
 226 C: [t'as pas vécu longtemps] en
 227 V: non non / j'ai pas vécu lon longtemps en normandie donc e /

- 228 C: hu hum
 229 V: c'est difficile / m'enfin / en fait quand tu es / de toutes façons e / moi je: / prends aussi souvent l'accent de c(el)ui qu'est à côté hein <risa>
 230 C: <risa>
 231 V: c'est vrai ça / je // voilà
 232 C: XX très vite
 233 V: [ouais aussi]
 234 C: [X les / les accents]
 235 V: surtout si je suis avec e les gens du sud de la france là du côté de toulon et tout ça / (h) en les entendant parler // ah ! **ça s'colle** hein <risa>
 236 C: moi c'est pareil / ouais ouais ouais
 237 V: ouais **ça s'colle** / et à la fin tu parles comme eux ouais <risa> / mais enfin
-
- 238 C: hu hum bon / ok / et e: / qu'est-c(e) que ça r(e)présente pour toi la france ?
 239 V: // <carcajada> c'est rigolo e / c'que ça r(e)présente // * ça r(e)présente ma langue maternelle ça r(e)présente e: // (h) ff c'est tout quoi pasque <carcajada> / ça r(e)présente pas grand chose ! <risa>
 240 C: t'y as pas beaucoup vécu non plus
 241 V: e non j'y ai pas vécu / non non e / puis vraiment e /// * mais enfin / quand même quand e /// quand on quand e je dois faire la différence entre l'espagne et la france et tout ça ben e / (h) la france c'est c'est (en)fin moi j'(ai) étu=j'ai eu une éducation française alors e hum // * ça r(e)présente quand même e / une grande partie d'ma vie même si j'ai pas vécu en france
- 242 C: hu hum
 243 V: non c'est
 244 C: hu hum / c'est important
 245 V: c'est important oui / hein
-
- 246 C: et / la même question dans l'sens contraire qu'est-c(e) que ça r(e)présente pour toi l'espagne ? <risa>
 247 V: pf <ruido con la boca> peut-être un retour aux ra=aux racines de la famille bon tu sais un retour aux sources / (h) mais e / bon ben / moi ça r(e)présente pas grand chose ça r(e)présente le pays où e / le pays d'mon mari e / mais e / si on m'disait de que demain on de doit partir ailleurs ben j'partirais ailleurs hein je---
-
- 248 C: voilà c'est la question suivante que j'allais t'poser
 249 V: X
 250 C: et tu partirais ailleurs ?
 251 V: ah oui oui moi j'aurais pas d problème hein j'crois que / (h) justement de c'côté-là moi j'aurais aucun problème pour m'réadapter / (h) hum: / j'pourrais partir à tombouctou demain et e: / être e / très heureuse à tombouctou **du moment où e / j'ai mon // petit:** <risa>
 252 C: les gens qu'tu aimes [avec toi]
 253 V: [oui voilà] mon / mon p(e)tit groupe hein <risa>
 254 C: [voilà]
 255 V: [mes enfants] / mon mari et mes enfants / ma mes parents qui viennent de temps en temps et voilà ah wa: ! là parfait j'ai b(e)soin de ça pour mon équilibre et le reste ! <risa>
 256 C: ouais ouais ouais
 257 V: je m'en fiche

- 258 C: donc tu voudrais pas spécial(e)ment retourner habiter en france ?
259 V: * (h) e retou=retourner habiter en france e je / moi je crois qu'à cause de paco ça s(e)rait vraiment difficile ↑
260 C: [mais imaginons que dans l'absolu]
261 V: [imaginons exactement oui / (h)]
262 C: sans / sans compter / sans prend(re) en compte la situation familiale
263 V: pf eh ben sans compter la=ça m'dérangerait pas hein moi ce oui / et puis en plus à vire c'est un p(e)tit une p(e)tite ville très tranquille et c' // e si j'devais rentrer
264 C: c'est d'là qu'ça vient la crème de elle & vire ?
265 V: oui ! / c'est là <risa> c'est / c'est une rivière hein e
266 C: [c'est une rivière la vire ?]
267 V: [la la vire c'est une rivière] ouais ouais / et elle c'est une autre rivière elle & vire deux rivières
268 C: ah ben tu vois j'chavais même pas / on voit la marque e
269 V: oui oui <risa>
270 C: au supermarché mais j'chavais même pas qu'c'était ça <risa>
271 V: deux deux p(e)tites rivières / mais hum: * / j't'ai dit que bon ben / dans un trou d dans une petite ville tranquille je s(e)rais pas capable de vivre vivre dans une grande ville
272 C: [hu hum]
273 V: [j'crois] / p(u)is c'est à moi de ff / en fait cordoue c'est un grand village donc e <risa> / je / suis habituée à une <risa> // dimension e [hein plutôt]
- 274 C: [donc en fait] ce ça t'est un peu égal t'irais bien n'importe où
275 V: [oui / oui voilà]
276 C: [du moment que tu t'retrouvés] avec ce ce que tu ce dont [tu as besoin quoi]
277 V: [ouais / ouais] / mais je crois que ça en fait c'est c'est dû au fait que bon j'ai été vi é élevée en a (e)n algérie avec e / le sentiment / que j'devais partir (h) e / un jour où l'autre non ?
278 C: oui
279 V: e / j'savais pas vraiment à quel moment j'allais être obligée d'partir donc moi je crois que j'ai pas eu / (h) e * ///
280 C: t'es pas d'un endroit [quoi vraiment]
281 V: [oui oui oui j'ai pas] je suis pas d'un en=oui exactement j'ai pas crée crée d'racines et: / (h) je bon ben
282 C: hu hum
283 V: si on m'déracine eh ben c'est pas grave hein je / je re / je fleuris ailleurs <carajada>
284 C: ouais ouais
285 V: c'est pas un problème / non / pas par cont(re) m tu vois ma sœur a eu énormément d'problèmes au moment de quitter l'algérie / et elle elle s'est pas vraiment fait à
286 C: c'est ta sœur aînée ou ?
287 V: non non elle est plus p=plus jeune que moi
288 C: ah ta ta p(e)tite sœur et elle a eu plus de problèmes ?
289 V: ouais ouais beaucoup plus / ouais ouais / et elle a elle a / eu beaucoup de problèmes à s'adapter à sa vie en normandie quoi
290 C: hu hum / c'est marrant

- 291 V: ouais / ça j'pense que ça fait partie du caractère donc hem / ben je / je /
j'm'adapte très bien et / * je vis bien n'importe où <risa>
- 292 C: ouais ouais
- 293 V: voilà
-
- 294 C: ok // e / une chose bon évidemment c'est est-c(e) que t'as l'occasion d'parler
souvent en français
- 295 V: ouais
- 296 C: bon / oui non ?
- 297 V: oui / e::
- 298 C: dans quel contexte ?
- 299 V: voilà dans quel contexte dans l'contexte toujours familial hein e bon avec mes
parents je <tos de su amiga> / ce sont avec / c'est avec eux en fait que j'parle le
plus (h) mais e bon ben sinon / e / avec e ma collègue de travail e // [avec e]
-
- 300 C: [et t'as] d'autres amis qui sont français ici ou ?
- 301 V: ici e / c'est rigolo hein mais e y a y a paraît-il / plusieurs français // e un nombre
assez important de français // j'ai auCUN contact avec eux
- 302 C: ah d'accord
- 303 V: et en plus ça ne m'intéresse absolument pas
- 304 C: ouais / hen hen
- 305 V: pasque en fait e / (h) e au départ e // hum: // je les ai j'les ai j'ai eu de enfin
quelques / quelques échos tout ça on m'avait dit bon ben va les voir et tout a(lo)r(s)
ce sont des gens qui ont / qui ont ouvert un magasin ici / * et alors ils voulaient e
recréer la u la petite france en espagne non et moi ça je trouve ça complèt(e)ment
imbécile
- 306 C: hh
- 307 V: si tu es ici tu es ici et e
- 308 C: bien sûr
- 309 V: hein tu tu t'habitues à c'qu'i(l) y a hein / et voilà
- 310 C: mais les français c'est souvent ça hein
- 311 V: ouais ouais ouais
- 312 C: quand i(ls) sont ailleurs et / i(l) faut qu'i(ls) pensent qu'i(ls) sont toujours en en
france
- 313 V: ouais
- 314 C: sinon i(ls) sont perdus et
- 315 V: ouais ouais ouais
- 316 C: i(ls) s'adaptent pas
- 317 V: non non et / moi j'étais pas d'accord non j'vou / je bon alors i(ls) voulaient
qu('il) y ait des cours de français pour les enfants qu('il) y ait (h) al(ors) / ça j'étais
d'accord oui mais e: / j'voulais pas non plus / (h) e me con qu'on leur dise tout
c'qui vient d'france e / c'est qu(i) y a de mieux ! / non
- 318 C: hu hum / hu hum
- 319 V: et alors bon ben e
- 320 C: donc c'est un peu pour ça
- 321 V: [oui]
- 322 C: [qu't'as] pas trop cherché:
- 323 V: quand i(ls) ont dit oh ! on va faire des dimanches à la camPAgne ! et des gnin
gnin et des gneu gneu j'ai dit bon beh d'accord allez au revoir

- 324 C: ouais / en fait c'est c'est pasque les les français qu't'as vu ici t'ont pas plus [XX]
- 325 V: [oui voilà] puis ça ça m'a oh non / puis en fait en / (h) e tu sais quand on vivait en algérie aussi on avait e hein les les français de de france qui venaient / (h) et e / * c'était=c'é c'était un monde à part / ouais i(ls) essayaient vraiment hein de recréer quelque chose / (h) e / qui ne pouvait pas exister donc / (h) e hum bon be on s'en rendait compte tout d'suite hein que c'était des des français qui é(taient) fraîchement arrivés / hein / ça ça s'voyait tout d'suite alors bon ben / c'est pe(u)t-êt(re) pasque on a / toujours essayé de d'éviter ça que moi ça m'a pas intéressée du tout / (h) puis aussi j'ai un mari un p(e)tit peu sauvage et difficil(e)ment j'dirais <ligera risa>
- 326 C: pas très [sociable]
- 327 V: [adaptable]
- 328 C: ouais
- 329 V: alors bon ben / je cherche pas à lui à le forcer non plus hein
-
- 330 C: hu hum / d'accord / hen hen / et e qu'est-c(e) que j'veux dire pour ta famille du côté d'ta mère c'est franç=c'est i(ls) sont français ?
- 331 V: oui mais alors là non
- 332 C: [c'est du côté d'ton:]
- 333 V: [c'est c'est c'est] très rigolo <risa> aussi / non non pasque / (h) eh // au départ hein i(ls) viennent tous d'espagne / i(ls) i(l)s ont émigré plus ou moins tôt et: / hum / i(ls) sont tous de nationalité française mais / (h)
- 334 C: d'origine [d'origine espagnole]
- 335 V: [d'origine espagnole] ouais ouais / ma mon père a é et c'est et c'est lui qu'a gardé le plus longtemps en fait puisque
- 336 C: [(en)fin c'est X]
- 337 V: [son père] est espagnol quoi son père était espagnol donc il a eu / (h) a choisir mais ma mère non pasque ses parents étaient déjà français / (h) et ses grands-parents aussi
- 338 C: hu hum
- 339 V: donc e elle a pas eu e / à choisir al(ors) elle c'était clair et net elle était née en algérie / (h) de parents français / alors elle était française quoi
-
- 340 C: hum / ouais ouais d'accord / ok / <ruido de papeles> et pour en rev(e)nir à c'que te disent tes parents quand tu quand tu quand tu vas en france
- 341 V: oui
- 342 C: est-c(e) que tu t'souviens de / de / de phrases / de cas spé spécifiques
- 343 V: [non]
- 344 C: [où] où i(ls) t'ont dit ça ?
- 345 V: non non / [XX]
- 346 C: [mais i(ls) te l'ont] dit / plusieurs fois ou ?
- 347 V: oui i(ls) me l'ont dit plusieurs fois p(u)is al(ors) ce e / en en fait c'est quand e / e / ça fait un certain temps tu vois quand / * // oh ça fait neuf mois ou un peu plus que: je suis en france et bon ben (a)lors e
- 348 C: en espagne
- 349 V: oui en espagne oui c'est ça / et ben je: / j'ai des // j'commets des erreurs comme ça et [XX]
- 350 C: [et les erreurs] è elles affectent quoi ? le vocabulaire / [la syntaxe]
- 351 V: [non pas l'vocabulaire] la syn la syntaxe

- 352 C: la les structures de la phrase ?
 353 V: les structures de la phrase oui voilà=la comp enfin i(ls) te disent clair(e)ment bon tu as=tu as construit cette phrase d'une manière / (h) d'une manière espagnole hein
 354 C: t'as traduit [c'est pour ça qu'i(ls) te disent ça]
 355 V: [ouais ouais / ouais ouais] c'est ça oh ben alors mes parents en plus sont profs donc e / i(ls) se i(ls) s'en rendent compte très facil(e)ment <risa> / et e / bon ben
 356 C: hu hum
 357 V: i(l)s marrent oui i(l)s marrent quoi
 358 C: i(l)s marrent
 359 V: voilà
 360 C: et e t'as---
 361 V: i(l) faut=main(te)nant i(ls) corrigent plus / au départ i(ls) corrigeaient mais main(te)nant i(ls) corrigent plus
 362 C: non ?
 363 V: non / alors est-c(e) que j'en fais plus ? ça m'étonnerait <risa> ou c'est
 364 C: ou est-c(e) que t'en fais tellement qu'i(l)s sont / [qu'i(ls) sont dégoûtés ! <risa>]
 365 V: [tellement qu'i(ls) sont XX] <carajada> / voilà <risa>
 366 C: et toi tu t'en rends pas compte ?
 367 V: non moi j'm'en=mais alors pas du tout hein //
-
- 368 C: et et / * et l'vocabulaire non ? ça t'arrive pas d'chercher tes mots ?
 369 V: e oui bon e: / ss oui quand / souvent bon beh alors j'ai des doutes aussi quand j'corrige les des traductions de de de certains élèves j'dis mais ça existe pas c'truc-là ! / et e: / i(l) faut qu'j'aille chercher dans l'dictionnaire quoi pasque / je suis parsua persuadée par exemple que c'est d'l'espagnol / **traduit au à bon**
 370 C: hu hum
 371 V: j'vais chercher
 372 C: ça en fait c'est pour l'oral mais justement du point d'vue
 373 V: [oui]
 374 C: [d'l'écrit] est-c(e) que est-c(e) que t'as perdu e / [en à l'écrit l'orthographe ?]
 375 V: [j'écris plus] oh j'écris plus / ah e l'orthographe ben non ben je ma je / je fais tellement d'grammaire en fait à l'é à l'école e / que: // ben les règles e les règles les plus simples <risa> / j'les ai pas oubliées <risa> hein et en fait c'est / c'est curieux pe(u)t-être même mais j'ai beaucoup appris en fait en grammaire en // * à l'écrit **en donnant en / en donnant des cours**
 376 C: hen hen
 377 V: oui
 378 C: donc au point d'vue orthographe non ?
 379 V: non ! / (au) point d'vue orthographe non
-
- 380 C: ça s(e)rait plus e / plus à l'oral
 381 V: oui oui oui
 382 C: hen hen / et e / * quand ça fait longtemps qu't'as pas été en france ↑
 383 V: ouais
 384 C: le premier jour quand t'arrives ↑ / ça t'pose un problème de devoir parler français ? ou / ou // tu t'adaptes ou qu'est-c(e) qu'i(l) s'passe ?
 385 V: non hem / c'est au moment au moment par exemp(le) de descend(re) de la voiture quand tu vas e chercher une place d'hôtel ou de quelque chose comme ça <risa> / tu dis e: // t'as l'impression tu vois / de pas / de pas parler comme i(l) faut

de: / et enfin moi j'doute au départ je doute quand j'descends tu vois / pasque j'dis bon ben encore quand j'parle avec mes parents bon c'est pas grave mais quand je d quand tu vois quand on va: / quand oui on descend dans un hôtel ou quelque chose comme ça / (h) et ben j'ai // j'chais pas j'ai je j'y vais moi pasque c'est moi qui parle français hein mais / sinon j'enverrais mon mari <carcajada> / non mais j't'assure hein hein hein

- 386 C: mais: / ça t'es arrivée de / qu'on t'comprene pas ?
 387 V: ah non non ! / non non mais moi d'être paniquée à: e // à l'idée qu'on n'puisse pas m'comprend(re) (en)fin de / de / d'avoir un trou ou e de dire=de dire des bêtises ou ouais
 388 C: en fait t'as t'as PEUR alors [d'a d'oublier / de:]
 389 V: [oui oui en fait] oui j'ai peur ouais ouais c'est pe(u)t-êt(re) pour ça en fait que j'lis beaucoup (h) e // en français
 390 C: [hen hen]
 391 V: [pasque] j'ai peur d'oublier

- 392 C: et / et et si tu / tu arrivais un jour à à oublier vraiment qu'est-c(e) ça ça t'f(e)rait quel effet ? // si tu voyais vraiment qu'avec les années par exemp(le)
 393 V: oui
 394 C: qu'en tu qu'en t'en s(e)ras à trente-cinq ou quarante ans ici
 395 V: voilà ! <risa>
 396 C: ça t' / f(e)rait quoi ?
 397 V: e ouf je sais pas m=je sais pas c'que ça m'f(e)rait ! <risa>
 398 C: tu / tu t' mais tu r(e)grett(e)rais tu s(e)rais---
 399 V: oh oui je pense que oui oui je regrett(e)rais c'est sûr de / de pas pouvoir parler français oui oui oui
 400 C: hen hen
 401 V: oui c'je: <ruido> // (en)fin oui ça ça f ça m'f(e)rait mal quoi c'est quelque ça s(e)rait ma langue maternelle j's(e)rais en train d'perd(re) ma langue maternelle ç(a) s(e)rait vraiment dommage quoi
 402 C: hu hum
 403 V: hein
 404 C: hu hum
 405 V: j'chais pas ça s(e)rait perd(re) e une partie de TOI / non ?

- 406 C: donc la langue c'est c'est ta personnalité aussi ?
 407 V: oui je crois hein / mais en fait c'est pour ça que quand on dit e le que / enfin quand je l'se on // quand on me considère comme ça comme une étrangère en fait / (h) à la limite ça m'dérange pas
 408 C: t'es pe(u)t-êt(re) contente alors ?
 409 V: oui oui à la limite e / ben oui ce j'veux bien cultiver cet a cet aspect de de l'étrangère êt(re) différente // pasque / c'est une manière de / d'affirmer un p(e)tit peu sa personnalité j'chuis là oui j'chuis différente et ben voilà tu c'chuis c'est comme ça tu m'acceptes comme je suis ou
 410 C: hu hum
 411 V: ou
 412 C: hu hum //
 413 V: /// ça s'remarque peut-être aussi / (h) cet u / tendance à être différente dans la u u même dans la dans / dans les repas que // hein que je fais et tout ça / (h) e / on

man on mange pas espagnol hein on mange on mange vraiment international
<risa> e ben si / si y a un plat espagnol dans la s(e)maine d'accord mais si y en a
pas ben tant pis hein / ouais ouais j'essaye de bon i(ls) mangent beaucoup les
enfants mangent beaucoup de /// de plats qui que j'ai mangés moi étant petite e des
choses vraiment bien françaises non

414 C: ouais ouais ouais

415 V: ah ah oui non

416 C: on s'cultive / [ce côté-là]

417 V: [ah oui] / et là aussi je cultive ce côté-là <risa>

418 C: hen hen

419 V: ouais du côté confitures / le côté de hum goûter avec les gâteaux et tout ça oui
oui oui

420 C: hen hen

421 V: on les fait à la maison et on ouais !

422 C: hen hen / ok

423 V: ce côté-là aussi

424 C: hu hum *

(interrupción)

425 C: retournons à nos moutons !

426 V: oui !

427 C: e: / un truc ! quand tu parles en français quand t'es pas rev(e)nue en france
depuis longtemps qu'tu parles avec tes parents

428 V: hu hu hum

429 C: tes amis ou je sais pas est-c(e) que ça leur arrive sans sans cette fois je je pense
pas ni à la syntaxe ni aux expressions je pense à l'intonation et aux interjections
que que tu utilises / est-c(e) que ça t'arrive d'avoir une into une intonation qu'i(ls)
trouvent qui n'est pas française

430 V: [non !]

431 C: [une] interjection qui l'sont pas

432 V: e non la / l'intonation et tout ça non l'interjection non e seulement moi e: / je
suis perdue si tu veux par rapport à / hum hum aux q / aux interjections e: / bon
moi j'en suis j'en suis encore aux supers ou quelque chose comme ça et pe(u)t-être
que i(l)s ont complètement dépassé ça non ?

433 C: hen hen

434 V: alors oui e // hum // i(l)s ont pe(u)t-être l'impression d'en d'en d'entendre parler
quelqu'un qui a été congelé pendant dix ans quoi / (h) mais e: c'est / c'est tout hein
i(ls) le:

435 C: i(ls) remarquent pas autre chose

436 V: i(ls) remarquent pas non non non / non non

437 C: non quand i(ls) remarquent c'est pasque i(ls) i(ls) disent comme tu dis que t'as
traduit

438 V: [voilà / oui oui exactement]

439 C: [i(ls) trouvent que t'as] / t'as pas dit la phrase comme la dirait un français non ?

440 V: un français ouais ouais

441 C: c'est ça

442 V: oui

443 C: et ça / après après si tu restes un mois en france ça ça part ou ?

444 V: oui ça part

- 445 C: ça part
446 V: ça part / oui et puis alors c'est vrai qu'c'est et puis j'y suis j'étais en train d'penser là à Noël mes parents sont venus
447 C: ouais
448 V: et puis i(ls) sont venus justement avec ma sœur / e qui est enseignante aussi / et alors / elle ! vraiment elle est à ch(e)val hein / sur la grammaire sur e: / elle a pas corrigé hein
449 C: elle a pas corrigé
450 V: non non / y a pas eu de corrections X <risa> c'est Noël ! / alors est-c(e) que j'ai fait des efforts <risa> / e pour BIEN parler je sais pas
451 C: ouais ouais ouais
452 V: mais alors si j'l'ai fait j'ça a été inconscient / et e // ou peut-être parc(e) qu'à c'moment-là à partir du moment où je me retrouve dans un bain français / (h) e: j'ai // plus besoin de faire e s / de traduction et /
453 C: pasque tu s / ta sœur tu penses que si tu disais que(l)que chose de mal
454 V: ah oui !
455 C: elle te corrigerait
456 V: waf !
457 C: ça passe pas
458 V: alors là non non ça passe pas hein ! non non elle laisse rien passer du tout e(lle) ! <risa> non non
-
- 459 C: hu hum / et e ces ces p problèmes de construction comme ça ça t'est arrivé au bout d'combien d'temps ? / passé en / en Espagne ?
460 V: /// j'sais pas au bout de quat(re) cinq ans déjà hein
461 C: hen hen
462 V: ouais ouais
-
- 463 C: ça t'es arrivé / c'est c'est c'est comment // c' c'est tes parents qui t'l'ont fait remarquer ?
464 V: oui c'est mes parents hein / moi je m'en rendais j'te dis absolument pas compte hein
465 C: hen hen
466 V: ouais // (en)fin ! traduire / peut-être même des expressions / je sais pas
-
- 467 C: ça s(e)rait intéressant si tu
468 V: ouais
469 C: quand tu les auras au bout du fil que tu leur demandes
470 V: [X oui oui]
471 C: [ça ça m'intéresserait beaucoup]
472 V: oui oui
473 C: de savoir
474 V: de savoir non ?
475 C: ouais
476 V: ah ben j'vais leur d(e)mander / j'vais leur d(e)mander puis---
477 C: et: / savoir quel type de de fautes i(ls) pensent que tu fais
478 V: et que oui !
479 C: en en français
480 V: oui
481 C: que tu fais ou que r(e)fais ou:

- 482 V: que j'continue à commettre <risa>
 483 C: XX <risa>
 484 V: et et que je commettrai ! <risa> / c'est sûr ouais [ouais]
-
- 485 C: [et quand] i(ls) i(ls) t'ont dit ça / ça t'as fait quel effet à toi ?
 486 V: e / ben ça ps / j'chais pas / sur l'moment j'dis c'est pas vrai e / i(ls) blaguent non / (h) et e bon après je / oui tu penses tu d(is) mais c'est pas possible e et // * parc(e) que bon m / moi je suis convainCUE de penser en français donc e / e
 487 C: toi tu penses que tu penses en français
 488 V: oui !
 489 C: tu penses pas en espagnol ?
 490 V: non j'dis voilà je suis convaincue qu'je pense en français surtout que quand / bon ben quand j'parle en français d'après moi je pense en français !
 491 C: hu hum
 492 V: et e bon ben e: / j'pe j'peux donc pas faire de traduction de l'espagnol
 493 C: hen hen
 494 V: d'après moi quoi <risa>
 495 C: hen hen
 496 V: mais apparemment si c'est possible
 497 C: ça c'est c'est très important
 498 V: oui
 499 C: pasque t'es t'es la première e à m'dire ça
 500 V: ouais ?
 501 C: des: / j'te dirai après c'que les aut(res) m'ont dit
 502 V: oui oui non <risa>
 503 C: mais hum / * c'est t'es la première à à à me dire d'êt(re)=que tu es convaincue que e tu penses que tu fais pas d'fautes
 504 V: ouais / oui oui / ah oui moi j'cr=moi moi je suis absolument convaincue
 505 C: donc i(ls) t'ont fait douter !
 506 V: oui ! /// ouais ouais ouais
-
- 507 C: <ruido de papeles> à ton avis [comment ça peut:]
 508 V: [mais de toutes façons] m / e moi je doute absolument ah e m / quand je suis en classe / e: // y a des moments où je dis mais qu'est-c(e) que j'viens d'dire ! mm: / faut qu'je vérifie / e bon (h) e / m / y a des // y a ff l'autre jour j'ai écrit un participe passé que je j'avais invenTÉ ! / et j'ai dit / (h) j'm'en suis rendue compte hein j'dis et vous voyez rien au tableau ?
 509 C: <risa>
 510 V: y a y a rien qui vous choque ? **ajá** mais j'ai fait j'ai fait une grosse faute hein / j'ai fait exprès <tos falsa y risa>
 511 C: oh ben oui / ça bien sûr c'est ça que j'dis moi aussi
 512 V: voilà ! <risa> / hein et e j'avais carrément inventé l'participe passé / puisque c'était c'était plus joli comme ça il était plus <risa> / mais <risa> / il existait pas du tout non / et e bon hem / pf / ou y a des mots qu'j'invente / peut-être aussi
 513 C: hu hum
 514 V: mais alors e // là consciemment hein pasque bon ben je sais pas ss ce je / ça vient pas / alors bon ben je dis e et **j'reste e / j'chuis très contente** hein
 515 C: hu hum
 516 V: sur le moment

- 517 C: c'(es)t-(à)-dire qu'quand tu trouves pas l'mot en fran en français ↑ tu fr tu
francises tu le mot ?
- 518 V: oui / voilà
- 519 C: puis tu l'dis puis bon on verra bien [quoi ! <risa ligera>]
- 520 V: [oui on verra bien] comme je sais qu'i(ls) vont pas l'répéter et qu'i(ls) n'ont pas
pris d'notes c'est pas grave <carcajada>
- 521 C: ouais / mais ça c'est en classe
- 522 V: oui / oui
-
- 523 C: ça ça ça ça t'est arrivé d'le faire en en parlant avec des français ?
- 524 V: non ! enfin j'crois que non ! <risa> / ouais ouais ouais / mais **c'est possible
aussi que je le fais gen in inconsciemment** mais là en CLASSE j'en suis plus je
sens j'en suis plus consciente pasque / (h) bon ma hum: // * je m'rends compte j'ai
cherché mon=j'ai cherché mes mots et tout ça / tandis que bon au mom=dans une
conversation / e **pf** / si si tu trouves pas tu tu en prends tu en choisis un autre et
puis
- 525 C: hu hum / hu hum
- 526 V: oui X en classe bon / dernièrement j'ai / j'invente beaucoup
- 527 C: hu hum
- 528 V: enfin en plus j'en c'est bien ! pasque j'm'en rends compte quoi <risa> / pour
l'instant j'm'en rends compte ! <risa>
- 529 C: c'est---
-
- 530 V: mais quand j't'ai dit
- 531 C: [et c'est---]
- 532 V: [quand j'parle] avec mes parents j'm'en rends pas compte alors c'est plus grave
/ ça doit être aut(re) chose / ça doit pas être un j'dois pas inventer les mots / avec
mes parents
- 533 C: c'est ça oui
- 534 V: [voilà]
- 535 C: [qui qui] m'intéress(e)rait vraiment d'savoir où qu'c'est
- 536 V: oui oui
- 537 C: c'est si t'inventes des mots ou si tu ou si tu dis mal la syntaxe
- 538 V: e j'crois qu'c'est la syntaxe
- 539 C: si tu / l'expression
- 540 V: les as les expressions pe(u)t-être aussi ou que je traduis des expressions
espagnoles je sais pas / faudra [qu'je leur demande]
-
- 541 C: [et si et si et] quand tu parles pas / si / tu parles pas avec tes parents t'as t'as des
aMIS là-bas que tu vois encore ou ?
- 542 V: ah ben non alors moi c'est c'est l'problème justement c'est que quand moi
j'chuis rentrée en: france e / (h) e j'ai passé un an à vire // e bon ben l'année de
scolaire e bon où tu es tu / tu as des amis t'es / (h) mais après à la fac / c'était
d'autres personnes et e // i // l' les personnes que j'ai connues à la fac e j'les vois
pas du tout
- 543 C: ah oui donc [pas d'amis]
- 544 V: [déjà un mois] [d'vacances e]
- 545 C: [donc pas d'amis de] t'as pas d'amis d'enfance ou même [pas d'amis de]
- 546 V: [oh non les amis] d'enfance e sont dans l'sud de la france
- 547 C: hen hen hen hen

- 548 V: (h) alors bon oui quand ils=quand e / j'ai l'occasion de les voir e vraiment par hasard / soit pasque e // (h) ils montent en normandie soit parc(e) que nous e on descend dans en en provence / bon ben // y a pas d'problème e [X]
-
- 549 C: [et et] ces gens-là e tes amis quand quand tu les vois est-c(e) que ça leur est arrivé aussi d'te faire des réflexions ?
- 550 V: non ! / non non
- 551 C: non
- 552 V: non
- 553 C: i(l)s osent pas ou ?
- 554 V: ss / non je crois qu'non je crois qu'e: / c'est pe(u)t-êt(re) aussi pasqu'i(ls) sont pe(u)t-êt(re) convaincus que: / eux aussi e i(l)s ont d(es) problèmes tu sais c(e) sont / (h) mes années d'enfance sont i(l)s ont grandi en algérie aussi hein
- 555 C: hen hen
- 556 V: e puis dans l'sud de la france e on est convaincu qu'on parle pas très bien non plus alors bon ben
- 557 C: hu hum
- 558 V: pe(u)t-êt(re) qu'i(l)s osent pas me=enfin ! qu'i(l)s sont convaincus qu'on parle tous très bien ! <risa>
- 559 C: ou qu'on parle tous mal et puis X <risa>
- 560 V: ou qu'on parle tous mal et X voilà ! / ouais ouais ouais
-
- 561 C: hen hen / donc les seules les seules personnes qui t'ont fait en fait
- 562 V: oui
- 563 C: des réflexions sont tes parents
- 564 V: c'est mes parents oui oui / et e j'te dis bon ben je crois que parc(e) que mes parents en plus sont profs et:
- 565 C: hu hum / donc i(l)s XXX pe(u)t-êt(re) X allés chercher la p(e)tite bête non ?
- 566 V: oui oui oui oui
- 567 C: hen hen / et et ça t'arrive de parler e / français par exemple dans mais c'est vrai qu'ici j'crois qu'visiblement
- 568 V: [oui / très limité ! <risa>]
-
- 569 C: [c'est pas XX] / mais: / * bon ça peut pe(u)t-êt(re) t'êt(re) arrivé quand même je sais pas d'parler français par exemple en espagne avec un aut(re) français qui parle espagnol
- 570 V: hu hum
- 571 C: est-c(e) que tu vas parler seulement français ou ça t'arrive de [XX] ?
- 572 V: [on mélange] on mélange
- 573 C: de mélanger
- 574 V: on mélange oui
- 575 C: ça c'est très important aussi
- 576 V: oui oui bon ben par exemple justement avec *cristina* qui est la l'autre prof de français / alors *cristina* elle est espagnole mais elle a été élevée en france et: bon ben / e quand on va prend(re) un café on commence à parler en français e / y a une anglaise qui arrive donc on ron parle immédiat(e)ment en espagnol et e / si on trouve pas l'mot e / on parle on le met en espagnol dans la conversation oui
- 577 C: [le mot]
- 578 V: [en français] / oui **c'est** / **suivant** oui
- 579 C: c'est-à-dire qu'vous parlez français et tout d'un coup vous mettez un mot

- 580 V: tac !
 581 C: espagnol
 582 V: oui et on change ouais ouais
 583 C: ou alors vous vous commencez carrément à parler espagnol / ou c'est simplement un mot
 584 V: (h) on essaye en fait de parler en français hein / on a on / * y a un espèce de: d'accord hein dès qu'on est dans dès qu'on est toutes les deux on PARLE en français
 585 C: et pourquoi ça ?
 586 V: e: / c'est pe(u)t-êt(re) pour justement e essayer de garder e / un p(e)tit peu de fluidité <risa> en français hein pasque: / pasqu'en fait elle sa langue maternelle c'est l'espagnol / c'est pas l'français
 587 C: hu hum
 588 V: alors e
 589 C: hen hen
 590 V: mais bon ben e / on parle français
 591 C: ok / mais si tu sais qu't'es avec un français qui parle / pas espagnol / tu vas parler automatiquement / tu vas pas lui dire un mot en espagnol ?
 592 V: ah non non non
 593 C: ça se / t'en es t'en es consciente ?
 594 V: oui oui oui oui
 595 C: y a pas de problème de
 596 V: non non non

- 597 C: tu sais toujours quelle langue tu parles ?
 598 V: ah oui là oui je sais toujours quelle langue je parle / sauf avec christine qu'on mélange là et que subit(e)ment je dis mais tiens pourquoi j'lui parle en espagnol maint(e)nant ? / (h) e mais e /
 599 C: et si tu fais si avec christine ça s'passe comme ça c'est parc(e) qu'tu trouves pas l'mot / [ou ?]
 600 V: [non] c'est parc(e) que // e / je sais qu'elle comprend très bien et que enfin qu'on peut parler dans n'importe quelle langue
 601 C: alors si [XX une sorte]
 602 V: [j]pense que c'est parc(e) que] ↑
 603 C: de connivence ?
 604 V: oui voilà / peut-être parc(e) que hum / y a pas (en)fin y a pas d'problème en fait hein=ouais ouais ouais //
 605 C: hu hum
 606 V: je je sais pas c'est r ça vient comme ça ben on parl(e)ra espagnol pasque on parle espagnol on: // e tu dis mais pourquoi on parle espagnol en fait si y a pas y a pas d'anglais autour on n'a pas besoin de / (h) alors / bon / et on continue en français
 607 C: hu hum / hu hum / ok / c'est la seule personne avec laquelle
 608 V: oui en fait main(te)nant oui oui
 609 C: hen hen / et e: / e

(interrupción)

- 610 C: oui / <ruido de papeles> bon ça y est j'ai trouvé / alors donc pour toi / toi tu penses que tu n'oublies pas l'français ?
 611 V: oui

- 612 C: ou tu penses que tu l'oublies ?
- 613 V: (h) je sais pas / hu hu hu hum: * // en fait cou je je X je je pense que j'oublie
hein un p(e)tit peu e et e / c' // mais enfin je s / j'es=j'esPÈRE j'espère hein que
c'est seul(e)ment e / que j'crois enfin que
- 614 C: hu hum
- 615 V: une / (h) une croyance non que c'est pas s que c'est pas vrai que je l'perds pas
- 616 C: hu / hum
- 617 V: mais e // * j'vais bien voir je enfin je / je m'en rends compte non / (h) y a des
mots // (h) que je TRAÎNE et que je CHERche et que
- 618 C: hu hum / hu hum
- 619 V: (h) c'est sûr que bon ben c'est:
-
- 620 C: et si si tu si tu r(e)tourrais dans un pays / francophone ↑ / ça reviendrait ?
- 621 V: ah ça reviendrait tout d'suite ça j'crois qu'c'est comme monter à bicyclette non
ça s'oublie pas ! <risa> / ça r(e)viendrait tout d'suite
- 622 C: hu hum
- 623 V: donc là c'est parc(e) que / bon ben je parle vingt-quatre=pratiquement / toute la
journée espagnol non e / sauf mes / trois heures de cours par sem par jour e / e //
- 624 C: donc si: // si on oublie c'est pasqu'on pratique pas ?
- 625 V: alors là // wou
- 626 C: [dans ton cas]
- 627 V: [pas assez !]
- 628 C: pas assez
- 629 V: <risa> pas assez / oui
- 630 C: hu hum
- 631 V: et pas à un niveau: / (en)fin qu'on pratique à un niveau vraiment élémentaire
pasque en fait / (h) e en classe / e moi j'te dis justement j'ai cette année j'ai des
groupes débutants donc e // j'ai e pas de grandes conversations et e // (h) avec
christine quand on parle e // c'est cinq minutes et donc on n'a pas d'conversation
haut(e)ment philosophique e
- 632 C: hu hum
- 633 V: bon ben évidemment e / bon c'est toujours un vocabulaire très limité
-
- 634 C: ah ouais / hen hen / et * / et le problème des / des constructions dans la phrase
ou des choses comme ça tu penses que ça peut avoir un rapport avec le fait que le
français et l'espagnol c'est des langues latines ça s'resemble ou ?
- 635 V: oui / c'est possible hein / que // c'est surtout ça
- 636 C: tu crois qu'si: c'était par exemple l'anglais et l'français ↑ / ça t'arriverait pas ?
- 637 V: oh oui ! moi je crois qu'ça m'arriv(e)rait de toutes façons e / (h) j'te mettrais
une construction en anglais e:: / j'la traduirais en français de vraiment e d'toutes
façons moi e / j'avais des problèmes avec l'anglais hein j'faisais une construction
française en anglais pasque / (h) e l'ar leurs constructions à moi ne me convenaient
pas du tout <risa> / enfin en anglais c'était pas / c'était pas beau ça m'plaisait pas
- 638 C: hen hen / hen hen
- 639 V: ouais ouais
- 640 C: ouais donc s / peu importe la langue [du moment]
- 641 V: [hum]
- 642 C: c'est l'important c'est / c'est pas qu'les langues se r(e)ssemblent ou pas c'est c'
- 643 V: non
- 644 C: c' / pour toi

- 645 V: non non
 646 C: c'est simplement parc(e) que bon tu penses en espagnol
 647 V: ouais ouais
 648 C: et puis pouf ça:
 649 V: voilà puis ça vient en espagnol voilà et pof / enfin ça vient en es / en français
 mais pensé en espagnol ou traduction (h)
 650 C: ouais / hu hum
-
- 651 V: (en)fin d'après / d'après mes parents pasque j'te dis e /
 652 C: hu hum
 653 V: moi j'm'en suis jamais rendue compte quoi
 654 C: hu hum / hu hum / ça c'est important que tu t'en sois jamais ren=et t'as jamais été
 prise sur le fait ? et quand t'as et et quelqu'un t'interrompt en plein milieu d'ta
 phrase et puis on t'dit mais qu'est-c(e que) tu dis là ?
 655 V: // * hum: / avec mes parents oui / hein mais / bon e jamais quand on est / (h)
 quand on est tous ensemb(le) à la maison et tout ça // toujours par f enfin toujours
 par téléphone donc c'est vraiment quand e il y a e // hein e
 656 C: ah ça c'est quand **vous parlez par téléphone** ?
 657 V: voilà
 658 C: **au téléphone** / quand quand quand / [quand XX ?]
 659 V: [quand on est ensemble] non parc(e) que: // c'est que rapid(e)ment je suis dans
 un bain français et: / ça y est hein y a plus d'problème
 660 C: hu hu hum
 661 V: par contre e c'est au téléphone
 662 C: ah c'est au téléphone
 663 V: oui oui
-
- 664 C: seul(e)ment au téléphone / hum d'accord mais quand même tout c'qu'i(ls) t'ont
 dit visiblement ça ça / s'en est arrivé à un point où ça t'as fait quand même douter
 non ?
 665 V: oui oui bon ben / oh ben oui // c'que m'disent mes parents ça m'marque
 beaucoup ! <carajada> / hein c'est important ! <carajada>
 666 C: [ah ouais ?]
 667 V: [alors bon ben] / oui ! / tu dis ben merde alors si je commence à faire des bêtises
 668 C: hen hen
 669 V: qu'est-c(e) que ça va d(e)venir=non c'est vrai tu
 670 C: hen hen
 671 V: ouais / alors c'est pe(u)t-êt(re) pour ça pour ça alors pasque / (h) e / que j'ai
 commencé à lire e / à ach(e)ter des b(ou)quins=EUX aussi m'ont abonnée à une
 revue ! <carajada>
 672 C: XX vouloir dire !
 673 V: X <carajada> / hein / voilà donc e
-
- 674 C: hen hen / oh mais quand même c'que tu m'as dit là le fait que quand tu: / tu
 r(e)tournes en france que tu: // tu fais tu fais attention à bien parler en fait ?
 675 V: ew / je sais pas si fais attention ! // pasque bon ben / on dit attention X <risa
 ligera>
 676 C: <risa ligera>
 677 V: j'chais pas si j'fais attention / hein ? e / j' / hum: // c'est l'fait d'être dans un
 dans un BAIN français dans un contexte français e / j'ai / j'ai plus d'problème

- 678 C: hu hu hum
 679 V: on m'=on n'me corrige plus
 680 C: hu hum
 681 V: donc e
 682 C: hu hum / oui mais tu m'as dit par exemple quand tu rentres que tu dois aller d(e)mander une chambre dans un hôtel ou que(l)que chose
 683 V: [oui]
 684 C: [comme] ça ça te
 685 V: oui / oui c'est l'premier le premier jour
 686 C: X
 687 V: hein / e le premier jour / je suis partie le MATIN e / de cordoue hein j'ai parlé e toute tout l'temps dans la voiture en espagnol <risa> / hein je j'arrive le soir / v v / à l'hôtel en france / et je sais plus dans quelle langue je dois parler ! <risa> / hein / alors au départ là là oui l(à) // (en)fin ça me panique un peu
 688 C: ouais
 689 V: là je dis mais je tu vas voir qu'est-c(e) que j'vais //
 690 C: qu'est-c(e) que j'vais sortir !
 691 V: j'vais sortir / j'vais d(e)mander *un habi* une habitation double hein <carcajada> / ou quelque chose comme ça non ? alors je / je répète ma phrase avant d'sortir de la / de la voiture
 692 C: pour êt(re) sûre de bien [la dire]
 693 V: [pour êt(re)] sûre de bien dire / oui [<carcajada>]
 694 C: [XX] hen hen
 695 V: voilà
 696 C: donc c'est ça mais après:
 697 V: oui oui
 698 C: après ça va
 699 V: après ça va // hum / enfin / j'espère que ça va ! <carcajada> / pasque sinon <risa> / c'est dramatique et j'm'en rends même pas compte ! <risa> / non / enfin
 (interrupción)
 700 C: <risa>

 701 V: oui quand / oui quand j'ai appris à faire e * / e: / **tu sais c'qu'i(l)s appellent ici les *manualidades* hein e** / donc e / ben:: / travailler l'étain ou e / hum / peindre avec du s e / des feuilles d'or et tout ça bon ben on appelle ici *pan de oro* / et ben moi je disais mais comment tu vas dire ça / en espagnol *pan* / enfin en français penne pain d'or ça s'dit pas quand tu vas mett(re) du du pain d'or là / (h) et bon ben je dis bon ben ça doit êt(re) des feuilles d'or ça en fait c'est des feuilles d'or / (h) bon / moi j'dis feuilles d'or ça passe ça passe pas j'en sais rien / (h) hein et avec e / l'étain quand / eh ben je disais à ma mère tu vois i(l) faut travailler avec un: * / avec un: / <ruido al golpear la mesa y voz de su amiga> / un machin tu vois <carcajada> / et e / c'est vrai j'chais pas / j'chais pas comment l'dire <risa>
 702 C: XX
 703 V: voilà
 704 C: ouais / pasque tu l'as appris ici
 705 V: en espagnol / oui voilà e [alors pour]
 706 C: [hen hen] / et et / pasque moi j'r(e)marqué par exemple ça me / ça m'arrive aussi quand je dois raconter e comment sont les choses de ma vie d'ici
 707 V: hu hu hum
 708 C: ça ça t'fait / ça t'arrive de faire ça ?

- 709 V: // * / e quand tu / n / non / la vie ici ? e // (h) oui bon ben par exemple quand e / tu vas raconter la *feria* et tout ça / (h) alors bon la *feria* je suis incapable de dire une: / par exemple la *caseta* // comment tu vas dire une *caseta* en français / eh ben je dis ben y a beaucoup de *casetas* <risa> / et voilà ! <risa> / bon alors je quand i(l) faut expliquer que vraiment à quelqu'un qui / qui ne sait pas du tout l'espagnol ben tu dis tu sais les *casetas* ce sont des espèces de tentes / voilà et sous ces tentes-là <risa> / et tu expliques plus ou moins mais <risa> [e / p / wa]
- 710 C: [mais ça c'est pe(u)t-êt(re)] aussi pasque t'as pas d'MOT en français pour le dire
- 711 V: hum peut-être aussi je sais pas hein
- 712 C: j'chais pas
- 713 V: pasqu'enfin la *feria* / c'est pas la *feria* c'est la foire
- 714 C: ouais
- 715 V: mais bon j'dis la *feria* hein je / j'peux pas dire la foire ça m' / (h) / pasque j'ai PAS l'impression qu'c'est la même foire / e / hein la foire e / quand j'pense la foire moi j'pense les manèges et tout ça p(u)is---
- 716 C: oui la foire du trône [XX]
- 717 V: [voilà] et i(l) / y a pas pas du tout e
- 718 C: hen hen
- 719 V: l'autre e / l'autre aspect quoi
- 720 C: et ça t'fait pe(u)t-êt(re) ça donc c'est pasque c'est pas la même chose en france
- 721 V: voilà / c'est pe(u)t-être aussi c'est ça / pasque c'est pas la même chose / quand tu parles de de cuisine aussi <ruido de los hijos de Véronique que llegean corriendo> / voilà hein / voilà les---

final de la entrevista

ENTREVISTA N° 8 : DANIELE

- **Fecha:** 22 de marzo de 1996
- **Tiempo de grabación:** 47 minutos
- **Lugar:** En casa de Daniele, en Málaga
- **Personas presentes:** Sólo la entrevistada
- **Interlocutores:**
 - C : Catherine Gaibrois Chevrier
 - D : Daniele

- 1 C: e / vous êtes de de quelle région en france ?
2 D: e / la loire saint-étienne
-
- 3 C: hu hum ! / et ça fait combien d'temps que vous habitez en espagne
maint(e)nant ?
4 D: trente et un ans
-
- 5 C: hen hen / et et j'imagine vous êtes venue pasque vous vous êtes mariée non ?
6 D: non non non j'étais v(e)nue et j'travaillais
7 C: vous travailliez [là-bas]
8 D: [mais] j'étais v(e)nue *vía* l'angleterre
9 C: ah ! d'abord vous étiez---
10 D: pasque j'ai vécu en angleterre d'abord cinq ans
11 C: hen hen <ruido del tráfico en la calle>
12 D: et ensuite je suis v(e)nue en espagne / mais je travaillais avec une compagnie
anglaise
13 C: hu hum
14 D: c'est là qu'j'ai connu mon mari / en espagne
-
- 15 C: ah: d'accord / ok / et donc en fait vous a vous avez quitté la la france à quel
âge ?
16 D: e:: / j'devais avoir dix-huit dix-neuf ans
17 C: hen hen / et / et vous avez passé <ruido del tráfico en la calle> cinq ans [en
angleterre]
18 D: [en angleterre] oui
19 C: et:
20 D: et d'angleterre je suis v(e)nue en espagne
-
- 21 C: vous êtes pas retournée habiter en france ?
22 D: habiter / e non ! non non là j'y suis r(e)tournée mais / vacances en vacances oui
-
- 23 C: hen hen / hen hen / d'accord / et hum: // vous avez des contacts quand même
assez fréquents / [ou] ?
24 D: [avec] la france e // <ruido del tráfico en la calle> des contacts e / oui j'y vais
quand même e / maint(e)nant au moins une fois par an

- 25 C: une fois par an
 26 D: ouais / avant y a eu une époque où é / où j'chuis quand même restée dix ans sans y retourner quand les enfants étaient p(e)tits
 27 C: hu hum / dix ans / maximum
 28 D: ah ouais
 29 C: et maint(e)nant vous essayez de---
 30 D: maint(e)nant on essaye e / étant donné l'âge de papa et / (de) tout ça on y va une fois par an
-
- 31 C: <ruido del tráfico en la calle> de d'y aller une fois par an / maint(e)nant / d'accord / ok // et e / j'ai oublié de d(e)mander votre âge ! <risa ligera>
 32 D: et ben cinqu(n)te=cinquante-quatre
-
- 33 C: ok / donc cinquante-quat(re) ça fait donc dix-huit dix-neuf e:: / vous êtes partie d'france
 34 D: oui
 35 C: cinq ans
 36 D: ouais
 37 C: en angleterre et puis:
 38 D: trente et un ans
 39 C: en espagne
 40 D: non trente oui trente et un ans / j'chuis v(e)nue en soixante // cinq
 41 C: ok
 42 D: soixante-cinq ici ça d(e)vrait faire l'compte
 43 C: hen hen / ici à malaga ↓ ou: / vous étiez où ?
 44 D: à **torremolinos**
 45 C: ah oui dans dans l'coin
 46 D: dans l'coin oui / oui
-
- 47 C: hen hen / d'accord / ok / et hum / quand vous êtes arrivée ici vous aviez l'intention d'rester ou [X ?]
 48 D: [non] non non non non j'étais v(e)nue pour trois mois
 49 C: ah !
 50 D: <risa>
 51 C: d'accord !
 52 D: <risa> / et puis bon / e ff / **j'ai connu mon mari** et: // donc je suis rev(e)nue
 53 C: et voilà / [et vous êtes restée]
 54 D: [et j'chuis restée] <risa>
-
- 55 C: d'accord / d'accord / et e vous avez des enfants alors ?
 56 D: trois oui trois enfants
 57 C: trois enfants
 58 D: oui
 59 C: et / i(l)s: ont quel âge vos enfants ?
 60 D: eh bien vingt e ff / vingt-huit e vingt / sept et vingt-cinq <ruido del tráfico en la calle>
 61 C: i(ls) sont grands ! <risa ligera>
 62 D: i(ls) sont grands oui
-
- 63 C: et / i(ls) parlent français ? <ruido del tráfico en la calle>

- 64 D: ouais
 65 C: hu hum / et e / i(l)s ont été à l'école espagnole ou à l'école [fran(çaise) ?]
 66 D: [à l'école] espagnole
 67 C: à l'école espagnole
 68 D: ouais oui oui
 69 C: hen hen / et pourquoi ?
 70 D: // parc(e) que / (h) je pense qu'à l'époque e // où mes enfants allaient commencer à l'école l'école française // ne marchait pas très bien y avait des problèmes
 71 C: d'aut(res) gens m'ont dit ça
 72 D: hein / et donc e / j'ai préféré les <ruido del tráfico en la calle> mettre e complèt(e)ment dans une école espagnole / et puis pour les / pour pour **leurs amitiés** aussi / à l'école française y a souvent e: / des allées (et) v(e)nues
 73 C: hu hum
 74 D: de GENS et j'pensais que l'école espagnole était plus stable
 75 C: oui
 76 D: pour e / pour eux pour e pour leurs amis qu'habitaient / tout autour
 77 C: hu hum
 78 D: et // ben enfin c'était plus ou moins les deux / les deux raisons
 79 C: les deux raisons
 80 D: ouais m'enfin c'est c'était surtout / (h) pasque le / lycée français à l'époque e / n'allait pas du tout y a eu une époque où
 81 C: oui tous les---
 82 D: y a eu beaucoup d'problèmes
 83 C: tous les gens qu'j'ai interviewés m'ont
 84 D: vous ont dit
 85 C: plus ou moins la même chose oui oui
 86 D: y a eu une époque y a une vingt et quelques vingt et quelques années / (h) e ça marchait pas très bien
 87 C: une dame m'a dit un jour e / elle avait sa p(e)tite fille et elle elle est arrivée un peu en r(e)tard et ils l'avaient l'avaient laissée sur le
 88 D: oui oui [oui oui oui y avait]---
 89 C: [le bord du trottoir] i(l)s étaient partis
 90 D: oui oui
 91 C: et pauv(re) petite gamine à cinq ans six ans
 92 D: [oui / oui]
 93 C: [elle était] restée toute seule
 94 D: toute seule non non y avait énormément d'problèmes et puis / (h) l'ambiance aussi alors donc après c'était complèt(e)ment rem // (h) **pf** restructuré disons / et maint(e)nant e / ça marche e beaucoup mieux i(l)s ont changé d'endroit et tout et le / (h) le énormément d'changements d'profeSSEURS // mais: / y a une vingtaine d'années=vingt et quelques années e c'était pas r(e)commandable / non
-
- 95 C: hu hum / d'accord / et hum / ah oui ! une chose qu'j'vous ai pas demandée e quel est votre niveau d'études plus ou moins ? <ruido del tráfico en la calle>
 96 D: eh bien en france e / j'ai fait l'bac
 97 C: hu hum
 98 D: et donc en angleterre j'ai passé des des examens d'anglais puisqu'ensuite j'en ai r(e)passés ici en espagne
 99 C: hen hen

- 100 D: pour e / pour avoir l'équivalent pour [avoir]
 101 C: [ok] / donc niveau niveau supérieur
 102 D: supérieur disons
-
- 103 C: ok hu hum / et hum / ah oui ! est-c(e) que vous avez ou vous avez eu ou vous avez encore maint(e)nant une activité professionnelle ?
 104 D: oui oui oui j'travailles oui oui
 105 C: vous travaillez ?
 106 D: oui oui / oui oui j'chuis prof de d'anglais
 107 C: prof d'anglais
 108 D: dans une école
 109 C: une école e / privée ?
 110 D: une école privée oui
 111 C: hu hum / d'accord / et e / prof de français donc vous ?
 112 D: e / **je donne quelques cours** <risa> / mais deux heures par=deux heures par s(e)maine
 113 C: oui
 114 D: mais complémentaires c'(es)t-à-dire qui n'ont rien à voir avec e le régime normal de l'enseignement
 115 C: hen hen
 116 D: sinon e bon beh c'est y en a qui font d'la DANSE y en a qui font / autre chose ou qui font du français
 117 C: ah ! d'accord ! [oh oui c'est c'est c'est]
 118 D: [donc e / voilà !]
 119 C: comme une option quoi !
 120 D: c'est une option oui hum / mais payante enfin c'est qu'elles payent spécial(e)ment pour e
 121 C: et c'est c'est
 122 D: [X]
 123 C: [quoi] c'est un un collège où vous êtes en fin d'compte ?
 124 D: oui c'est une école enfin c'est privé mais bon c'est une école religieuse mais / (h) c'qui s'appelle ici *concertada*
 125 C: ah oui je sais [c'que c'est]
 126 D: donc c'est tout à fait très:
 127 C: hen hen
 128 D: c'est pas une école e publique publique mais enfin e en nous suivons l'même régime que que toutes les écoles e
 129 C: hu hum / c'est des a c'est des adolescents qu'vous avez alors le plus non ?
 130 D: e non non j'ai: // de neuf ans à quatorze ans
 131 C: hu hum / hu hum
 132 D: ouais
 133 C: ah oui c'est avec le nouveau:
 134 D: le nouveau système là
 135 C: le nouveau plan là on commence---
 136 D: la logse / [ouais ouais]
 137 C: [oui on commence] plus tôt c'est vrai j'en
 138 D: ah alors j'en / non maint(e)nant non i(l)s ont dix ans quand j'les prends maint(e)nant dix ans quand même <ruido del tráfico en la calle>
 139 C: hu hum / hu hum
 140 D: i(l)s ont

- 141 C: hu hum / donc ça vous fait beaucoup d'années de / prof d'anglais en fait
 142 D: ah ça fait énormément ah oui oui ça fait une vingtaine d'années que / **je donne des cours**
 143 C: oh ben oui c'est vrai qu'c'était quand vous aviez habité cinq ans en
 144 D: en [angleterre]
 145 C: [en angleterre]
 146 D: oui oui oui
 147 C: bien sûr que pour vous c'était / mais à l'époque pourtant y avait plus de / f français [normal(e)ment ?]
 148 D: [y avait plus] de français mais d'ailleurs je suis rentrée dans cette école pasqu'ils allaient changer du français à l'anglais // et pendant // trois ou quatre ans e lorsque j'ai commencé à travailler / (h) **j'ai donné des cours** de français et d'anglais pasqu'i(ls) étaient en train de de finir les cours de de français <ruido del tráfico en la calle> et de commencer avec l'anglais / alors donc e
 149 C: hen hen
 150 D: maint(e)nant je pense que le français va rev(e)nir avec le / la nouvelle hem
 151 C: oui
 152 D: i(l)s appellent ça la *eso*
 153 C: oui voilà [X déjà quand e]
 154 D: [pas pour les] / pas pour les plus p(e)tits mais à partir de / oh j's(ais) pas exact(e)ment quatorze quinze ans je crois
 155 C: hu hum
 156 D: ils auront / une deuxième langue / [si ça marche]
 157 C: [mais j'ai] pas très bien compris si elle est obligatoire ou si elle est facultative ?
 158 D: je sais pas encore c'est tellement compliqué
 159 C: [tellement:]
 160 D: [personne] ne sait exactement comment ça marche alors on vit un p(e)tit peu / on s'prépare pour cette réforme et on vit un p(e)tit peu au jour le jour /
 161 C: oui pasque de d'aut(res) personnes m'en ont parlées personnes / personnes ne moi même
 162 D: personne ne sait exactement
 163 C: non non non non non [XXXX ça / si]
 164 D: [mais je crois que même ceux qui ont préparé ça ne l'savent pas] / ils savent pas non plus
 165 C: <risa ligera>
 166 D: pasque souvent on demande **alors quelqu'un te dit une chose après tu r(e)demandes on te dit une autre** / (h) alors on on attend un p(e)tit peu e
 167 C: ah oui
 168 D: d'avoir e / qu'on nous dise bon ben l'année prochaine vous aurez c'qui s'appelle la *eso* et **alors voilà vous avez si si CEci et cela et**
 169 C: ça viendra puis [on verra bien]
 170 D: [oui ben / oui oui ah oui !] <risa ligera>
 171 C: oui non pasque j'en ai entendu parler plusieurs fois moi j'étais intéressée
 172 D: oui
 173 C: pour [pour préparer]
 174 D: [ben oui]
 175 C: les concours et e oui mais personne ne sait m'dire [si e si]
 176 D: [non non mais] j'pense que c'est comme ça
 177 C: alors j'ai dit bon ben re quand ça viendra ça viendra
 178 D: ça viendra ouais

- 179 C: et puis
 180 D: et on verra
 181 C: c'est pas la peine de poser des questions <risa ligera> pou(r) l'moment
 182 D: ouais
-
- 183 C: ok / ah une chose ! / quand vous êtes arrivée en espagne / est-c(e) que vous parliez espagnol ?
 184 D: (h) eh bien disons e j'avais appris à l'école
 185 C: hu hum
 186 D: comme on apprend: / l'espagnol comme deuxième langue
 187 C: hum
 188 D: alors donc j'avais quand même une / une base de de grammaire mais enfin bon e / surtout en andalousie hein e <risa> pour s'habituer à la prononciation
 189 C: ouais
 190 D: c'était / c'est un p(e)tit peu difficile mais enfin j'avais quand même une base
 191 C: vous aviez une base
 192 D: j'avais une base oui donc ça a été assez facile e <ruido del tráfico en la calle>
 193 C: oui petit à p(e)tit
 194 D: c'est c'est v(e)nu / assez vite
-
- 195 C: hum ok / et e / a=maint(e)nant <ruido del tráfico en la calle> comment comment est votre espagnol ? quel est votre niveau actuel en espagnol ? vous pensez qu'vous êtes [e bilingue ou ?]
 196 D: [oh ben] / oui oui je pense oui
 197 C: ou trilingue dans vot(re) cas [non ?]
 198 D: [trilingue] oui certainement oui oui non / non je pense que j'ai un très bon espagnol sauf le r que: / j'continue
 199 C: hum
 200 D: à prononcer à la [à la française]
 201 C: [j'allais vous parler] d'l'accent
 202 D: oui oui / l'accent ouais
 203 C: ça le le r---
 204 D: non le oh à l'autre point d'vue les gens disent que enfin bon / j'chuis pas très //
 * (h) c'est pas très bien d'ma part de l(e) dire mais enfin bon ben faut l'reconnaître quand même / j'parle bien espagnol
-
- 205 C: hen hen / hen hen / mais quand même avec un ↑
 206 D: avec l'accent le r oui en [espagnol]
 207 C: [le r]
 208 D: ça j'ai jamais essayé
 209 C: [c'est difficile]
 210 D: [de trop le perdre oui]
 211 C: et=mais pourquoi pasque vous n'arrivez pas ou pasque: / c'est plus [facile ou ?]
 212 D: [j'ai jamais] cherché à / essayer de trop le perdre
 213 C: hen hen
 214 D: non c'est //
 215 C: pourquoi ? pasque ça vous étiez contente qu'on: ?
 216 D: bef / ça m'a jamais rien fait j'ai j'ai toujours prononcé comme ça et c'est pas maint(e)nant qu'j'vais changer ! <risa>
-

- 217 C: <risa> / mais et ça en fait j'imaginai qu'alors quand vous arrivez dans un endroit on on r(e)marque tout d'suite que vous êtes e / [française non ?]
- 218 D: [(h) ben c'est-à-dire] que e: m // les gens trouvent que j'ai un accent mais i(ls) savent PAS très bien si c'est un accent étranger ou d'une autre région d'l'Espagne pasque c'est quand même pas un accent très prononcé non plus
- 219 C: ah ouais
- 220 D: alors e e e on m'demande souvent e d'où je suis et // (h) donc après i(ls) s'di(sent) ah mais oui c'est vrai mais pas pas tout d'suite [ils le reconnaissent]
- 221 C: [pas tout d'suite]
- 222 D: pas tout d'suite non <risa ligera>
-
- 223 C: hu hum / (h) et vous ça ça vous fait quoi quand on quand on vous d(e)mande comme ça [vous êtes contente ou: ?]
- 224 D: [ah ça m'fait rien j'chuis habituée !] <risa ligera>
- 225 C: vous êtes habituée ?
- 226 D: ça m'fait rien oui oui <risa ligera>
-
- 227 C: hu hum / et hem // du point d'vue <ruido del tráfico en la calle> de / de / de vous même comment vous vous considérez ? comme française ? comme espagnole ? comme / quoi ? <ruido del tráfico en la calle>
- 228 D: off / c'est difficile hein s pasque: / ça fait tellement longtemps / maint(e)nant ça fait plus <ruido del tráfico en la calle> // ben ça fait trente ans j'ai beaucoup vécu beaucoup plus en Espagne que / qu'en France / alors ff / me considérer espagnole non mais //
- 229 C: mais française
- 230 D: mais française / (h) si dans dans le fond / du cœur je suis française
- 231 C: hu hum
- 232 D: v(o)yez mais bon e / tout c'qui touche l'Espagne maint(e)nant ça fait partie de de ma vie aussi
- 233 C: hu hum
- 234 D: alors e // <ruido del tráfico en la calle>
- 235 C: moitié moitié ? [mélange ou ?]
- 236 D: [moitié moitié] peut-être oui mélange oui pasque ni l'un ni l'autre / complètement
- 237 C: ni l'un ni l'autre
- 238 D: ni l'un ni l'autre non non non / (h) je swai je s(e)rai toujours française au fond d'moi même
- 239 C: hu hum
- 240 D: mais bon e par (ex)emple maint(e)nant e // disons par exemple la politique bon ben // j'la suis pas au jour le jour / (h) les événements e // non plus alors je suis s je suis plus / les c'qui s'passe en Espagne que
- 241 C: eh oui
- 242 D: qu'est-c(e) qui s'passe en France et c'est // c'est normal peut-être
-
- 243 C: je pense aussi hein / mais hum / ça y est ! j'ai perdu ma question ! <risa> / ah oui ! / comment comment vous considèrent les gens à votre avis <ruido del tráfico en la calle> i(ls) vous considèrent comme française ou comme une espagnole ?
- 244 D: ça dépend qui
- 245 C: ouais
- 246 D: voyez par exemple à l'école bon ben je suis une: / collègue de plus là e

- 247 C: hu hum
- 248 D: a(lors) d'temps en temps quand y a des choses / (h) e / bon i(ls) m'di(sent) ah l' la française mais enfin hem / pas méchamment e / vraiment e on a une / très grande amitié avec toutes mes
- 249 C: hu hum
- 250 D: toutes mes collègues // et: /
- 251 C: et vos aut(res) collègues sont / [sont espagnoles ?]
- 252 D: [sont espagnoles] oui oui toutes
- 253 C: [hu hum]
- 254 D: [sont] espagnoles / mais bon e si les c(es)t-à-dire tous les amis savent que j'chuis française <ruido del tráfico en la calle> donc e: // on m'considère e comme une amie mais e d'une autre origine je pense <ruido del tráfico en la calle>
- 255 C: e: / d'une autre origine mais pas forcément différente en fait
- 256 D: non non non non non non je suis **ff** / je PENSE en fait que / je suis // une de plus parmi eux sauf que au lieu d'être née à / à madrid e je suis née en france
-
- 257 C: hu hum / hu hum / et hum / * c'était <ruido del tráfico en la calle> important pour vous durant toutes ces années de maint(e)nir le contact avec e / la france ou ? <ruido del tráfico en la calle>
- 258 D: c'est intéressant surtout de voir e bon ben la la différence de: / d'évolution / disons d'un pays à l'autre
- 259 C: hu hum
- 260 D: de de s'remettre un p(e)tit peu en // (h) dans l'bain moderne pasque=mais / bon e j'vais en france toutes les années mais j'vais soit en angleterre soit en irlande toutes les années aussi alors e j'fais mon p(e)tit tour européen disons
-
- 261 C: oui puis j'imagine que vous avez toujours des amis là-bas ?
- 262 D: oui oui oui non et puis je
- 263 C: X
- 264 D: m / je pars avec des élèves e / toutes les années en été alors bon e j'aime bien / faire e / mon tour et voir un p(e)tit peu: e / <ruido del tráfico en la calle> e bon ben c'qui s'passe
- 265 C: dans chaque pays <ruido del tráfico en la calle>
- 266 D: dans chaque pays
- 267 C: dans les pays anglophones
- 268 D: ouais
- 269 C: et puis en france aussi
- 270 D: ouais ouais
- 271 C: hen hen / d'accord //
- (interrupción)
-
- 272 C: oui / ma question c'était quand: vous / vous êtes / vous a=vous avez grandi dans un milieu unilingue ?
- 273 D: oui oui complèt(e)ment
- 274 C: complèt(e)ment unilingue
- 275 D: oui complèt(e)ment complèt(e)ment oui oui
- 276 C: c(es)t-à-dire les langues que vous avez apprises vous les avez apprises [à l'école]
- 277 D: [à l'école] oui [/ oui]
- 278 C: [seul(e)ment] dans un contexte e / d'école

279 D: mais vraiment oui oui oui j'ai été d'ailleurs / j'étais même pensionnaire pasque mes parents habitaient / (h) dans un / relativ(e)ment petit village disons dix mille habitants / et: / donc j'ai été <ruido del tráfico en la calle> pensionnaire // et là e j'ai appris donc e mon anglais et mon espagnol à l'école

280 C: hu hum // ok / et hum * / et vos enfants comment i(l)s ont appris le français ?

281 D: ben c'est moi qui leur ai parlé français quand i(l)s étaient p(e)tits / surtout à mes filles après mon fils / (h) un p(e)tit peu moins

282 C: hu hum

283 D: mais: / les filles ont ont appris avec moi

284 C: hu hum

285 D: et puis ensuite e: / mes filles allaient / chez leur e cousine en france ou chez mes / chez mes parents

286 C: donc des contacts

287 D: [donc e]

288 C: [quand même] des voyages des

289 D: ah ben des contacts y en a eu tout l'temps oui oui oui ou alors les / (h) mes nièces venaient ici donc y a eu beaucoup=et mes parents venaient ici aussi beaucoup <ruido del tráfico en la calle> / donc y avait énormément d'contacts avec la france

290 C: donc vous pensez qu'vos enfants sont sont bilingues ?

291 D: bon ben disons que j'ai ma fille aînée parle // hum ! bien quatre langues

292 C: c'est bien ça / ouf

293 D: et / mal elle doit en parler six <risa> <ruido del tráfico en la calle> / et:: /

294 C: quelles langues elle parle ?

295 D: et ben elle parle le français l'anglais l'all(e)mand / i(l) m'en manque une l'espagnol bien sûr

296 C: oui

297 D: elle parle un p(e)tit peu d'portugais / et puis qu'est-c(e) que c'était qu'elle a appris aussi (a)lors je sais pas (en)fin elle elle adore les langues et // qu'est-c(e) que j'me souviens plus elle en avait appris une aut(re)

298 C: enfin c'est c'est

299 D: et:

300 C: elle aime ça quoi

301 D: donc elle e oui c'est son travail aussi à vrai dire

302 C: ah elle travaille [aussi dans les langues]

303 D: [elle est /] oui oui oui elle est traductrice

304 C: ah ben voilà oui

305 D: t(out) à fait <risa ligera> / m'enfin elle les parle très bien

306 C: hen hen / hen hen

307 D: oui oui

308 C: je j'inutile de d(e)mander elle doit écrire [aussi]

309 D: [elle] les écrit aussi bien oui d'ailleurs elle vit en all(e)magne

310 C: hen hen

311 D: et <ruido del tráfico en la calle> / et les autres et bien disons e / ma ma seconde fille parle / bien le français elle l'écrit peut-être pas très bien

312 C: hum

313 D: pasqu'elles ont surtout parlé

314 C: eh oui pasque--- <tos>

- 315 D: elles n'ont pas elles n'ont pas écrit / alors donc elle e / elle parle bien l'français
et l'anglais elle se défend et mon fils e parle mieux anglais
- 316 C: hu hum
- 317 D: mais i(l) s'défend quand même en français
- 318 C: hu hum
- 319 D: c'est pareil [mais sans l'écrire]
- 320 C: [c'est le plus jeune]
- 321 D: le plus jeune oui / le plus jeune
-
- 322 C: et vous avez eu un problème de / d'un / disons de rejet de / de la langue ?
pasque certaines personnes que j'ai interviewées m'ont dit / oui au début moi XX
quand mes enfants étaient p(e)tits j'parlais toujours en français avec eux mais par
exemple avec mon dernier fils ma dernière fille j'ai arrêté pasqu'i(l) voulait pas
- 323 D: oui c'est ça arrive oui oui e / lorsqu'ils ont lorsqu'ils étaient p(e)tits y avait pas
du tout d problème on parlait très bien l'français <ruido del tráfico en la calle> / et
pasque les mes deux filles ont / un an et très peu de différence et alors e on parlait
français / (h) et: / après quand i(l)s ont commencé à aller à l'école / c'était plus
difficile pasqu'elles répondaient en espagnol et alors e / bon e on / * on passait
auto=automa=tiqu(e)ment à l'espagnol et du fait que mon mari est espagnol auSSI
- 324 C: eh oui / eh oui
-
- 325 D: pasque bon e quand l'papa est français c'est plus facile de parler [tout l'monde
français et]
- 326 C: [mais votre vot(re) mari] comprend le français ?
- 327 D: oui oui i(l) parle français aussi <ruido del tráfico en la calle>
- 328 C: i(l) parle français aussi
- 329 D: ouais
- 330 C: donc pas d problème dans une conversation
- 331 D: non dans une conversation non non i(l) parle bien l'français / (h) mais bon e la
télé est en espagnol e / **les amis est espagnol** et alors ça a été / beaucoup plus
difficile e <ruido del tráfico en la calle> / lorsqu'i(l)s ont grandi / alors ils
maintenaient l'contact en allant en france / ou quand les les parents ou la famille
venait
-
- 332 C: hu hum / et quand vous ici quand vous parlez avec eux vous vous parlez en
français ou en espagnol ?
- 333 D: non maint(e)nant on parle espagnol
- 334 C: vous parlez [espagnol]
- 335 D: [hélas] / oui
- 336 C: ça vous ennuie ?
- 337 D: // hum je regrette un p(e)tit peu oui de pas avoir trop insisté
- 338 C: hu hum
- 339 D: [mais maint(e)nant e]
- 340 C: [vous aimeriez qu'i(ls):]
- 341 D: j'aurais aimé vraiment e / **ff** / avoir e / pu * obliger à par e à à c'qu'à la maison
on parle français mais / (h) j'ai beaucoup d'amies et **la même chose s'est passée
avec elles** et presque tout l'monde e / (h) quand le PÈRE est espagnol
- 342 C: hu hum / hu hum
- 343 D: ça X j'ai énormément d'amies qui ont eu les mêmes / les mêmes problèmes
- 344 C: hu hum oui je / [tous les gens:]

- 345 D: [(en)fin / les gens] j'pense e
 346 C: non c'est pas facile non
 347 D: non
 348 C: j'pense oui effectiv(e)ment / (h) je connais certaines personnes qui
 349 D: qui y sont arrivées
 350 C: qui y sont arrivées mais j'en connais beaucoup beaucoup <risa ligera>
 351 D: ouais
 352 C: qui n'y sont pas [arrivées]
 353 D: [même] avec le papa espagnol ?
 354 C: oui justement avec [le papa espagnol]
 355 D: [c'est là c'est là que] vient la la difficulté oui
 356 C: oui oui / c'est: / c'est difficile / c'est difficile pasque (en)fin tou=toutes les
 personnes que j'ai vues e <ruido del tráfico en la calle> / m'ont dit justement m /
 comme l'école on parle espagnol évidemment
 357 D: oui
 358 C: e / après la
 359 D: quand on=[ben c'est ça]
 360 C: [l'espagnol et puis] les enfants
 361 D: ouais
 362 C: veulent pas e / faire l'effort de
 363 D: ouais
 364 C: de parler français et au bout d'un moment les parents se / [se en ont assez]
 365 D: [oui ben tu t'fatigues] et puis tu dis oh !
 366 C: ouais
 367 D: hein
 368 C: non beaucoup d'gens m'ont / m'ont dit ça / hu hum / c'est vrai
 (interrupción)

- 369 C: question importante hem / qu'est-c(e) que représente la france pour vous ?
 370 D: // dans quel sens ?
 371 C: * sens général hum / c'est quoi ?
 372 D: ben c'est toujours mon pays !
 373 C: c'est vot(re) pays
 374 D: c'est toujours mon pays oui
 375 C: hu hum
 376 D: hum: /// si à vrai dire c'est mon pays
 377 C: c'est vot(re) pays
 378 D: oui
- 379 C: mais alors question / inverse qu'est-c(e) que représente <risa ligera> l'espagne
 pour vous ?
 380 D: ben ! c'est au=c'est mon deuxième pays
 381 C: vot(re) deuxième pays
 382 D: mon deuxième pays c('es)t-à-dire
 383 C: [hu hum]
 384 D: [ouais] c'qu'on disait tout à l'heure au fond
 385 C: [voilà]
 386 D: [d'mon cœur] / je suis française
 387 C: hu hum

- 388 D: mais / donc maint(e)nant avec toutes les:: **ff** // disons le le fait de vivre si longtemps
- 389 C: hum
- 390 D: e:: /// tu tu sens quelque chose aussi pour e / pour le pays où où / où sont nés tes enfants aussi où tu as connu ton mari et tout
-
- 391 C: ah vos enfants eux i(ls) s'considèrent comme espagnols ?
- 392 D: i(ls) sont espagnols oui oui oui / i(ls) se considèrent plus espagnols oui du fait d'avoir e / i(ls) ont toujours vécu en espagne aussi
- 393 C: eh oui / hu hum hu hum / c'est ça
- 394 D: mais enfin bon e / * / ma deuxième fille est mariée elle est mariée avec un espagnol alors disons elle se sent plus espagnole peut-être / (h) mais: / ma fille aînée et mon fils / disons se sentent très européens
- 395 C: en général
- 396 D: oui / e: // et pour eux bon beh i(ls): / i(ls) sont à l'aise aussi bien e en france que / n'importe où et pour eux donc / (h) l'espagne ben c'est où i(ls) sont nés mais enfin e / [pour eux c'est]
- 397 C: [c'est plus grand]
- 398 D: c'est plus grand oui oui
-
- 399 C: hu hum / hu hum / d'accord / et m * / si si on pense / disons dans dans l'absolu sans / sans compter sans prendre en compte vos enfants XX vot(re) famille
- 400 D: oui
- 401 C: ni vos enfants ni rien si vous pouviez vous est-c(e) que vous retourneriez habiter en france ?
- 402 D: /// **ff** / dans quelles circonstances ?
- 403 C: je sais pas / imaginons qu'on vous proposerait un un travail
- 404 D: [oui]
- 405 C: [là-bas] ou que(l)que chose [de:]
- 406 D: [oui] / oh oui ! oui ! [ben j'irais oui oui]
- 407 C: [ça s(e)rait intéressant ?] / vous r(e)tourneriez ?
- 408 D: j'y r(e)tournerais oui oui volontiers enfin donc / (h) **oubliant** la famille
- 409 C: [oui]
- 410 D: [**oubliant**] tout le reste
- 411 C: oui oui
- 412 D: ah oui oui
- 413 C: vous retourneriez ?
- 414 D: oui oui
- 415 C: donc vous vous / vous quitteriez l'espagne ça vous: ? / sans rien ?
- 416 D: bon ça fait toujours d'la peine de quitter un endroit / mais enfin e non **j'aurais pas d'problèmes e / d'y retourner**
- 417 C: hu hum / ok / donc dans l'absolu [vous y r(e)tour---]
- 418 D: [non vraiment] j'me sens vraiment e aussi bien dans un pays qu'dans l'autre
- 419 C: hu hum
- 420 D: j'peux pas dire que: / (h) (et) puis ça dépend OÙ aussi e / bon beh: / maint(e)nant on s'habitue à la chaleur <risa> / donc e // mes sœurs me disent t'aurais du mal à t'habituer à vivre e en d(e)ssous zéro
- 421 C: hu hum
- 422 D: pendant longtemps mais enfin bon eh / on s'habitueRAIT hein
- 423 C: j'crois qu'on s'réhabitue

- 424 D: bon ben e oui non non / non non ça m'f(e)rait absolument rien
 425 C: vous r(e)partiriez
 426 D: sans=enfin donc sans compter
 427 C: oui oui oui oui bien sûr
 428 D: e / tout le reste
 429 C: hen hen
 430 D: oui oui

(interrupción)

- 431 C: bon on va passer aux questions main(te)nant plus / précises alors donc comme j'veus ai dit mon mon sujet principal c'est de savoir si / e un français qui vit depuis longtemps dans un aut(re) pays
 432 D: hu hum
 433 C: dans un pays étranger avec une aut(re) langue donc / en l'occurrence
 434 D: [oui]
 435 C: [ici] l'espagne
 436 D: hum
 437 C: peut / arriver à oublier sa langue maternelle
 438 D: hum // e / moi j'dirais que l'oublier non / mais: / **on a d'la difficul**=c'est-à-dire / je pense que // * voyons voir // je on le le français je pense / comprendra toutes les questions que lui pose une autre personne // hein i(l) va pouloir lui lui répond(re) mais souvent on a des des structures espagnoles **qui nous viennent** en premier
 439 C: voilà ça c'est important
 440 D: eh
 441 C: justement
- 442 D: donc ça je pense que c'est c'est vrai alors / (h) par contre e si tu veux e / (par ex)emple c'est là pen ma ma fille s'est mariée **autour d'noël**
 443 C: hu hum
 444 D: donc j'ai eu toute la famille française et alors on parlait français et alors là bon ben / (h) **tu rete=tu t'ret(r)euves** tu te remets dans le bain / de parler français <ruido del tráfico en la calle> et alors là tu as: / tu as p(l)us d'problèmes mais là par (ex)emple aujourd'hui tout d'un coup d'me mettre à reparler français / (h) e / j'peux pas dire qu'j'l'ai oublié mais /
 445 C: c'est un peu [difficile]
- 446 D: [un p(e)tit peu] plus difficile oui du fait que je n'parle jamais français
 447 C: vous parlez jamais [français ici]
 448 D: [jamais jamais] jamais
 449 C: vous avez pas pas d'contacts avec [des amis des: ?]
 450 D: [non aucun] / aucun
 451 C: non non
 452 D: non bon ben pa(r ex)emple ev(e)ly=ev(e)lyne su tu veux j'la vois e bon e une fois / (h) mais très très peu bon j'ai une autre amie très bonne amie à **marbella** et on se voit et on parle français mais ! / * e bon ben on se voit pe(u)t-être e
 453 C: [à peine]
 454 D: [deux trois fois] par an et et et: / c'est tout
 455 C: hu hum
 456 D: en général je n'parle pas français

- 457 C: hu hum / toujours espagnol
- 458 D: c'est toujours espagnol alors / (h) e / je s j'peux pas dire qu'j'ai oublié complèt(e)ment // e parc(e) que bon j'n'ai pas oublié mais ! / hum: / on a quand même un p(e)tit peu du mal
- 459 C: hu hum
- 460 D: voy(ez) à
- 461 C: [et---]
- 462 D: [avoir] la la f **comme on dit en espagnol la fluides non la fluidi la comment on appelle ça en français** la / la [la fluidité la]
- 463 C: [<risa ligera>] **la fluidité j'crois je sais pas [à vrai dire je sais pas non plus trop dire e:]**
- 464 D: [enfin oui c'est un mot un p(e)tit peu: / en français ça a pas beaucoup]
- 465 C: d'parler / parler avec fluidité [ou parler bien]
- 466 D: [oui e oui ben] / et alors y a AUTRE chose aussi ça c'est pas d'l'oubli mais * / e / si tu vis pendant d'longues années dans pa(r ex)emple en espagne / (h) tu n'es plus au courant des expressions modernes
- 467 C: hum / [ça c'est un autre point important aussi]
- 468 D: [hein pasque la l'évolution] / l'évolution d'la langue c'est c'est très important
- 469 C: hum
- 470 D: et alors là bon ben tu es en retard
- 471 C: et ça ça / ça vous arrive par exemple quand vous parlez avec vot(re) famille de france e / qu'on vous dise des expressions que vous n'connaissez pas / [ou que:]
- 472 D: [e: / non !]
- 473 C: vous n'avez pas l'habitude [d'entend(re)] ?
- 474 D: [non] / mais enfin e // si j'chuis en france si j'le remarque y a des expressions e j'chuis obligée d'(de)mander bon ben mais ça e qu'est-c(e) que ça veut dire pasque bon beh / (h) la transcription littérale ça veut dire e quelque chose mais dans **dans l'contexte qu'ils l'ont employé** c'est plus pareil
- 475 C: hu hum / hu hum
- 476 D: alors là oui on / s'rend compte de l'évolution d'la langue énormément / (h) mais aussi les mots j'ai une amie qu'est canadienne qu'habite là en d(e)ssous // et: canadienne anglaise
- 477 C: hu hum
- 478 D: et elle on fait les mêmes remarques / elle c'est pareil elle vit de à peu près depuis le / même nombre d'années que moi ici / (h) et / bon beh e / c'que j'vous dis là en c'moment e pour elle ce s(e)rait pareil
- 479 C: ouais
- 480 D: ça s(e)rait exactement pareil / oui oui pasque on en a parlé plusieurs fois
- 481 C: mais ensemble vous parlez anglais ou vous parlez [espagnol ?]
- 482 D: [on parle] espagnol
- 483 C: espagnol
- 484 D: souvent oui oui en général / m'enfin e on se / on case des mots anglais <risa ligera>
- 485 C: hu hum
- 486 D: quand on veut vraiment e

- 487 C: ça c'est un autre aspect important aussi par exemple si vous devez parler e / avec un un français bilingue espagnol ou e en l'occurrence avec un anglais bilingue espagnol c'est / est-c(e) que ça vous arrive de mélanger les langues ?
- 488 D: on mélange oui oui oui mais hum / mais / pas par erreur / **sinon que** / lorsque tu parles plusieurs langues // * e / tu: / comment j'pourrais te dire / (h) tu as toujours dans une langue un mot / qui exprime exactement c'que tu veux dire / t(u) vois bon on parlait d'la la fluidité bon beh / (h) en espagnol *la fluidez* en anglais on dirait *fluent*
- 489 C: hu hum
- 490 D: hum / et en français c'est c'est un mot qu'est plus difficile à dire <ruido del tráfico en la calle> alors souvent / lorsque je suis avec cette amie e: // hum / **nous utilisons le mot spécial qui va très bien dans:**
- 491 C: hu hum
- 492 D: **dans c'qu'on veut dire**
- 493 C: donc en fait / si vous=vous parlez par exemple espagnol <ruido del tráfico en la calle> et et tout d'un coup vous allez mett(re) un mot en [anglais]
- 494 D: [un mot] anglais oui oui e
- 495 C: dans la phrase
- 496 D: ouais ouais
- 497 C: et ça vous arrive pas de: / j'chais pas pour commencer une phrase en espagnol la finir en anglais [ou:]
- 498 D: [ah si si] ça arrive / si si ça nous arrive
- 499 C: ça peut arriver
- 500 D: ça m'arrive ouais
- 501 C: oui
-
- 502 D: mais par cont(re) si je suis avec une amie française / en général on parl(e)ra français
- 503 C: oui ?
- 504 D: oui / oui oui
- 505 C: et pourquoi ça à votre avis ?
- 506 D: pasque ça sort naturellement j'pense
- 507 C: c'est vot(re) langue maternelle ?
- 508 D: pasque c'était la langue maternelle puis comme on sait qu'on est françaises je sais pas j'crois qu'automatiqu(e)ment
- 509 C: hu hum
- 510 D: (en)fin ça dépend qui pasque / (h) e: / si c'est une personne / qui parle moins bien espagnol peut-être
- 511 C: hu hum
- 512 D: on / on s'mettra à on parl(e)ra français mais si c'est une personne j'ai une autre amie aussi / (h) parfois on parle <ruido del tráfico en la calle> e on parle un p(e)tit peu espagnol et on case des mots français / aussi dedans
-
- 513 C: hu hum / et mais vous êtes consciente de de c' / de / [de cette chose]
- 514 D: [ah oui oui oui] oui oui tout à fait oui oui [oui oui]
- 515 C: [hu hum] / vous savez exactement quand vous avez mis un mot e
- 516 D: ah oui oui oui oui [oui oui]
- 517 C: [un mot] français dans la phrase espagnole [ou vice versa]
-
- 518 D: [alors] / ça s'peut qu'on ait des qu'on commette des fautes aussi

- 519 C: hen hen
 520 D: voyez / p(ar ex)emple je sais que <risa> / si un jour je sais plus // quelle amie me disait e / tous les matins j'm'assomme à la f(e)nêtre <risa>
 521 C: <risa>
 522 D: et alors / on a éclaté d'rire toutes les deux **au moment même qu'elle le disait** / (h) elle / on a éclaté d'rire pasque bon ben évidemment <risa>
 523 C: <risa> / eh oui
 524 D: a(lors) bon / alors parfois tu vois i(l) peut t'arriver des trucs comme ça
 525 C: hu hum
 526 D: hein e
 527 C: mais / mais vous en [rendez compte ?]
 528 D: [mais on s'en]=évidemment on s'en rend compte tout d'suite mais c'était fait déjà tu vois
 529 C: ouais ouais
 530 D: <risa ligera>
-
- 531 C: et et ça ça vient du du de quoi du fait que t'es=vous pensez en espagnol non ?
 532 D: e // oui puis c'est c'est tellement facile pasque bon ben en français tu dirais j'me mets à la f(e)nêtre
 533 C: oui
 534 D: tandis qu'là *me asomo*
 535 C: ah ouais
 536 D: (h) e:: / ça fait / e / tu exprimes tellement bien c'que tu veux dire là que tu tu fais des des mélanges
 537 C: pasque le mot en fait ou l'expression s(e)rait plus logique ou plus facile vous pensez
 538 D: e / en espagnol c'est plus m / ça te décrit mieux
 539 C: hu hum
 540 D: peut-être le fait de
 541 C: hu hum
 542 D: pasqu'en français j'me mets à la f(e)nêt(re) j'me penche e j'me: / *
 543 C: ouais
 544 D: c'est / c'est moins exact
 545 C: [hu hum]
 546 D: [peut-être] que / *me asomo*
 547 C: hu hum
 548 D: i(l) m'semble hein du fait que je
 549 C: hu hum
 550 D: j'ai oublié l'mot français exact
 551 C: ouf / (en)fin bon
 552 D: mais:
 553 C: ouais
-
- 554 D: j'vois pas tellement un mot qui soit // ou alors automatiqu(e)ment hum je pense que // dans ta tête / lorsque tu parles plusieurs langues / e / automatiquement le / le mot le plus exact / pour la situation / **te vient**
 555 C: hu hum
 556 D: **à la tête** / non tu crois pas ?
 557 C: * si moi ça m'fait la même chose
 558 D: hein / souvent

- 559 C: si si / donc ça s(e)rait / c'est ça que j'essaye de déterminer en fait
 560 D: oui
 561 C: ça s(e)rait pasque le / le mot est plus exact [que ça vient]
 562 D: [oui /] je pense oui / quand / lorsque la personne a une // connaissance bon
 disons assez // assez grande de la langue
 563 C: oui !
 564 D: pasque sinon bon ben c'est:
-
- 565 C: hu hum / hu hum / hu hum / et hem: // * par exemple quand / quand vous
 rev(e)nez en france est-c(e) que vous avez des problèmes les premiers jours ?
 566 D: non ! / non non non
 567 C: pour parler français ?
 568 D: non non j'parle tout d'suite français
 569 C: tout d'suite français
 570 D: oui oui oui
 571 C: et / ça vous arrive pas d'rester buttée <ruido del tráfico en la calle> sur un
 mot [ou une expression ?]
 572 D: [ah si ça s'peut] oui oui <ruido del tráfico en la calle> de dire oh ben zut ! le / e
 / j'ai oublié ce mot par exemple
 573 C: hu hum
 574 D: oui oui ça ça arrive
-
- 575 C: * et ça vous est arrivé que / que des amis à vous par exemple qui parlent pas
 espagnol / e vous disent mais / qu'est-c(e) que tu racontes là ? mais qu'est-c(e) que
 tu dis ? j'comprends pas
 576 D: non non
 577 C: non ?
 578 D: non / (h) alors peut-être un mot j'utilise par exemple un mot / (h) e / que
 normal(e)ment eux n'utilis(e)raient pas ? peut-être oui ça ça arrive
 579 C: hu hum / mais dans un sens différent peut-être ?
 580 D: ou alors peut-êt(re) dans~un sens différent oui ça s'peut / oui / mais: / non de
 pas m'faire comprendre ? non // j'pense pas
 581 C: et vous vous [souv(e)nez]
 582 D: [XX]
 583 C: pas d'un / d'un // d'un exemple où justement où je sais pas les gens / quand /
 étaient étaient un peu étonnés de vous entend(re) dire [ce mot ou ↑]
 584 D: [si / **ça il m'est arrivé**] **une fois** / si / (h) e <risa ligera> e / j'chais plus où
 j'étais j'voulais aller au p(e)tit coin et alors / e: / j'ai d(e)mandé **les services**
 585 C: ah oui / oui
 586 D: alors là alors i(l) m'disait les services ? j'lui dis ah non pardon les les toilettes /
 hein donc / parfois **i(l) est arrivé** de / de commettre des: <ruido del tráfico en la
 calle>
 587 C: hen hen
 588 D: de de faire des fautes
 589 C: hen hen
 590 D: comme ça oui
-
- 591 C: et: / et quand vous vous r(e)marquez comme ça [que vous avez fait:] ↑
 592 D: [beh j'on se sent bête !] <risa> je me sens bête ! oui !
 593 C: hen hen / et ça / ça vous / ça vous / ennuie pas plus ? vous dites oh

- 594 D: non ! non non enfin bon / su(r) l'moment on dit oh / on est un peu bête quoi mais c'est tout <risa>
-
- 595 C: hu hum // et vous / si un jour vous vous / vous arriviez à / à est-c(e) que vous pensez qu'vous / pourriez arriver à ouBLIER le français
- 596 D: [non / non / non / non non non]
- 597 C: [si vous n'aviez pas d'contacts avec e]
- 598 D: (h) non pasque / (h) e // bon je LIS beaucoup à en dans toutes les langues disons
- 599 C: hu hum
- 600 D: dans toutes les langues ! mon dieu ! <risa ligera>
- 601 C: dans les langues que vous [vous savez]
- 602 D: [qu'est-c(e)que j'dis] oui alors / (h) je lis beaucoup en anglais / mais / i(l) m'arrive de lire en français aussi
- 603 C: hu hum
- 604 D: alors donc j'essaye de / d'maint(e)nir e // un p(e)tit peu vivante
- 605 C: hu hum
- 606 D: la langue
-
- 607 C: et vous vous vous pensez <ruido del tráfico en la calle> qu'vous avez plus ou moins le le même niveau en français en anglais en espagnol ?
- 608 D: disons e / peut-être maint(e)nant j'ai pe(u)t-êt(re) PLUS perdu l'anglais / je sais pas
- 609 C: hu hum
- 610 D: pasqu'(é)videmment **en donnant des cours** t(u) vois on reste un p(e)tit peu à une limite e
- 611 C: oui à un niveau
- 612 D: surtout quand on est avec les p(e)tits bon / où est le chat ? le chat est sous la table / (h) et: / enfin bon un p(e)tit peu plus quand même mais / [(h) e]
- 613 C: [ouais mais] c'est pas ça v(a) pas très loin
- 614 D: et: / quoi que // je sais pas pasqu'après bon ben comme je pars e / je reste un mois en irlande / en été donc là e j'me remets dans l'bain // et / je LIS beaucoup en anglais donc ça ça m'maintient aussi
- 615 C: hu hum
- 616 D: alors peut-être e disons dans la prononciation <ruido del tráfico en la calle> / ça s'pourrait que j'oublie / certaines choses en anglais mais // (h) non j'ai pas tellement / j'ai pas tellement d'difficultés
- 617 C: hu hum
- 618 D: disons e / le week-end dernier j'ai une amie <ruido del tráfico en la calle> // qui est (en)fin des amis qui sont v(e)nus passer l'week-end i(ls) sont danois / (é)videmment notre point de / i(ls) parlaient i(ls) parlent pas espagnol
- 619 C: hu hum
- 620 D: et donc on a parlé f anglais tout l'temps et // non non
- 621 C: y a pas d'problème
- 622 D: pas d'problème / bon beh parfois tu cherches un mot m'enfin e
- 623 C: oui
- 624 D: (h) / non [non c'est pas / non]
- 625 C: [oui mais c'est pas:]
- 626 D: pasque du fait que j'y ai quand même vécu / cinq ans en angleterre [alors]
- 627 C: [oui XX] c'est beaucoup / ouais ouais
- 628 D: e / j'ai une base / assez forte quand même / en espagnol en / anglais !

- 629 C: en anglais / donc plus ou moins à peu près l'même niveau [je pense]
 630 D: [oui oui] bon peut-être maint(e)nant je suis PLUS // e **mon niveau d'espagnol est meilleur que celui d'anglais** pasque / b(on) c'est normal en fait
 631 C: vous habitez [ici]
 632 D: [**quand**] **t'habites très longtemps ici** / mais <ruido del tráfico en la calle> // non j'pense que je suis
 633 C: hu hum
 634 D: je suis / à peu près trilingue
 635 C: hu hum / hu hum
 636 D: oh bon en anglais disons maint(e)nant e si j'me mettais à chercher des mots difficiles / e:: // j'chais pas moi p(ar ex)emple de de la politique ou de: / (h) dans **un terrain e / méd(e)cine** ou des trucs comme ça **j'aurais d'la difficulté** évidemment
 637 C: hu hum
 638 D: pasque (dis)ons **c'est un terrain qu'j'n'ai jamais / touché hors que** lorsque tu vis en espagne bon ben ça tu l'entends ! / même si tu veux même si tu n'veux pas l'apprendre tu entends parler de de politique
 639 C: [oui bien sûr]
 640 D: [tu entends parler] de de termes un p(e)tit peu / différents
 641 C: hu hum
 642 D: donc ça et lors et là ça s'peut très bien qu'en anglais bon ben j'aie des des problèmes
 643 C: hu hum
 644 D: mais c'qu'est général e / non j'pense pas
-
- 645 C: hu hum / (h) et et quand / du point d'vue du du français quand vous r(e)marquez que vous avez / des des quelques problèmes c'est / c'est essentiellement vous pensez au niveau du du vocabulaire ou d'la syntaxe ou / <ruido del tráfico en la calle> des expressions ou: ?
 646 D: euff <ruido del tráfico en la calle> // j'pense pas tellement qu'ce soit d'la syntaxe non
 647 C: hu hum
 648 D: à moins de / de faire une tournure e hum / * franc enfin non ! de f de / faire une tournure espagnole et d'l'appliquer en français par (e)xemple
 649 C: hum hum
 650 D: eh donc ça ça arrive
 651 C: oui ça arrive
 652 D: pasque vous parlez / tu veux parler vite alors e / t'es tellement habituée à dire en espagnol e quelque chose et la et la manière de de l'dire / (h) que sans t'en rend(re) compte tu parles français et tu l'dis en français comme tu l'aurais dit en espagnol
 653 C: hu hum
 654 D: hein ça ça arrive / (h) mais / (a)lors ça j'chais pas si se s(e)rait une faute de:
 655 C: ça doit êt(re) du point d'vue des expressions j'pense
-
- 656 D: oui / mais ssht // mais // oh wa peut-êt(re) quand j'écris une lett(re) parfois j'me d(e)mande bon ben l'accent (en)fin ça j'pense que ça arrive [à beaucoup d'français aussi]
 657 C: [mais ça j'voulais vous d(e)mander] du point d'vue du français écrit justement est-c(e) que ça vous arrive d'avoir quelques problèmes de savoir si on met deux p deux m ou de: ?

658 D: oui ça arrive ça de de surtout des des mots que y a longtemps <ruido del tráfico en la calle> e / qui n'servent pas ça arrive ça [X]

659 C: [(en)fin] c'est des des=c'est apparu ici ça ? vous n'aviez pas ce problème avant quand vous étiez / en france ou ?

660 D: e : // e ff // peut-être oui c'est pe(u)t-être apparu ici

661 C: hu hum

662 D: du fait que // tu t'sers moins de ton français

663 C: eh oui / eh oui

664 D: hein tu écris moins le le c(es)t-à-dire qu'écrire bon ben j'écris à ma famille

665 C: hu hum / hu hum

666 D: hein et / et c'est tout

667 C: hu hum

668 D: ce n'est pas écrire e / (h) ou alors par exemple / (h) si e y a certains mots / du fait que: / j'ai fait d'l'anglais aussi / alors y a des fois tu dis bon beh e e / tu l'écris comme ça en anglais est-c(e) que tu l'écris pareil en français ? <ruido del tráfico en la calle>

669 C: hu hum

670 D: tu vois y a des // il arrive parfois / hum / ben / ze ze sais pas moi tu dis artichaut ben **est-c(e) que ça finit avec** un t ou avec un d ?

671 C: hu hum

672 D: hein / tu / tu sais des mots dont tu t'sers pas souvent en(fin) j'ai dit artichaut comme j'aurais dit <risa>

673 C: ouais ouais ouais

674 D: autre chose / hein ? et là tu t'arrives à oublier ↑

675 C: mais qu'est-c(e) que vous faites ? vous allez / regarder dans l'dictionnaire ?

676 D: bon / on r(e)garde dans l'dictionnaire et puis c'est tout

677 C: et puis c'est tout / e e e et voilà

678 D: en fait j'crois qu'la la construction // de de mes phrases e / si c'est pas des phrases trop compliquées

679 C: hu hum / [hu hum]

680 D: [mais bon] du fait que / bon ben j'ai quand même fait mes études en france / alors / (h) e / ça ça t'aide aussi hein

681 C: hu hum <ruido del tráfico en la calle> / donc en fait c'est: la seule=* quand vous r(e)tournez en france vous vous n'avez plus d problème

682 D: non / [non non / non non non non]

683 C: [tout d'suite ça:] / ça revient

684 D: ça revient tout d'suite oui

685 C: et l'pro=le problème si j'comprends bien c'est quand vous êtes en espagne et que vous devez parler / [en français]

686 D: [français] i(l) t'manque la justement c'qu'on disait avant la la

687 C: la fameuse e <risa> / fluidité !

688 D: la fluidité ! <risa ligera>

689 C: hen hen / d'ailleurs des fois vous / vous trouvez pas l'mot ou:

690 D: oui / oui

691 C: [ou vous t ou vous traduisez immédiatement]

- 692 D: [non mais alors on est en train d'parler] bon ben / je sais pas si j'ai commis beaucoup d'fautes
- 693 C: non j'pense pas
- 694 D: en français [ou / (h) e]
- 695 C: [j'chuis pas forcément] à même d'en juger pasqu'i(l) y a des fois j'ai un peu c'problème aussi mais:
- 696 D: oui / mais enfin non non / il m'arrive e alors bon ben tu cherches un mot technique et tu dis oh ben / bon ben tu t'en souviens pas ou: / (h) à la rigueur <ruido del tráfico en la calle> e / j'chais pas moi ça s'peut e un ou deux mots que tu trouves pas sur l'moment mais
- 697 C: hu hum
- 698 D: en fait non on n'a pas tellement d'difficulté
-
- 699 C: (h) donc / donc en fait // oubli oubli ?
- 700 D: non (en)fin c'est pas MON cas et j'pense pas j'pense pas qu'ce soit mon cas
- 701 C: hu hum
- 702 D: [puis j'chais pas]---
- 703 C: [mais vous pensez] qu'on peut ?
- 704 D: // (h)
- 705 C: oublier
- 706 D: je sais pas
- 707 C: pasque
- 708 D: [vous avez trouvé des gens ?]
- 709 C: [quand vous m'avez quand j'vous] ai d(e)mandé la première fois ↑
- 710 D: oui
- 711 C: vous m'avez dit oui
- 712 D: oui ben j'pensais surtout à ça / ces / ces expressions là que: // qu'on arrive à oublier ↑
- 713 C: hu hum
- 714 D: hein ? ou / tu as des mots que tu dis bon ben j'l'ai sur la / le bout d'la langue et tu l'retrouves pas m'enfin / (h) c'est un oubli mais // relatif non peut-être
- 715 C: hu hu hum / hu hum
- 716 D: hein c'est pas un oubli profond de dire bon ben ça y est e / c'est fini ça n'revient pas
- 717 C: hu hum / * ouais ouais
- 718 D: hum / j'pense que c'est un oubli un p(e)tit peu // superficiel donc on oublie c'est c'est évident / on perd / e: / **la fluidité pour parler** // mais je pense que ou alors on on n'a on n'connait pas les nouvelles expressions tout ça c'est vrai / mais e je pense que <ruido del tráfico en la calle> // on n'perd pas vraiment c'qui est le **le profond** de
- 719 C: hu hum
- 720 D: de soi-même
- 721 C: [hu hum]
- 722 D: [(en)fin d'la] langue françai(se) / (h) et même e j'chais pas **si y a d'aut(res) personnes qui t'l'auront dit** lorsque je compte je compte en français
-
- 723 C: hu hum / (h) mais lorsque vous pensez
- 724 D: oui
- 725 C: vous pensez en quelle langue ?
- 726 D: <suspiro> là tout l'monde le d(e)mande et j'pense en rien

- 727 C: [vous savez pas]
 728 D: [les mots] / **les mots t'sortent** / automatiquement savez quel=pasque bon ben e
 <ruido del tráfico en la calle>
 729 C: oui mais là on v on on est deux par exemple et si vous êtes toute seule / et vous
 pensez vous pensez en quelle langue ? <ruido del tráfico en la calle>
 730 D: beh on pense pas dans une langue / déterminée i(l) m'semble
 731 C: hu hum
 732 D: au plus / donc moi je je pense <ruido del tráfico en la calle> que je pense / dans
 la dans la langue e // de l'endroit où je suis
 733 C: [donc ici en espagne en espagnol]
 734 D: [en fait / ici] / alors si je suis / (h) ou alors par (e)xemple j'chais pas moi si je
 bon ben j'fais beaucoup d'mots croisés anglais aussi alors là / bon ben j'pense en
 anglais lorsque j'les fais
 735 C: d'ailleurs ça dépend de c'que vous faites [en fait ?]
 736 D: [oui] / je crois oui oui
 737 C: si vous lisez je sais pas un livre en anglais vous allez [penser en anglais]
 738 D: [ben automatiquement] j'pense en anglais
 739 C: un livre en en / en espagnol en espagnol ?
 740 D: en espagnol ou si dans la vie normale là bon ben j'chuis entourée de /
 d'espagnols bon ben j'vais penser en espagnol
 741 C: hu hum / hu hum
 742 D: et: / et donc e lorsque les français viennent / alors e du fait qu'on parle français
 bon ben automatiquement **on s'met** // **en en pensant** / **en f français le** / (h)
premier mot qui m'viendra beh ce s(e)ra en français du fait du fait qu'on est
 toujours en train d'parler l'français

 743 C: * et et quand vous / vous rêvez ? / si vous vous souvenez / e
 744 D: alors là / là j'chais pas //
 745 C: vous savez pas / en en quelle [langue e]
 746 D: [non je sais pas] en quelle langue non / non non
 747 C: [vous avez]
 748 D: [je rêve] beaucoup mais //
 749 C: pasque quand vous vous souv(e)nez d'un rêve par exemple vous
 750 D: beh c'est des images surtout non /
 751 C: hu hum <ruido del tráfico en la calle>
 752 D: j'me souviens pas ↑
 753 C: mais si y a eu un un / un dialogue dans vot(re) rêve ou: // non vous pouvez [pas
 r(e)trouver]
 754 D: [là j'ai pas] / j'peux pas m'rend(re) compte non
 755 C: hen hen
 756 D: XX pas du tout

 757 C: hu hum / et: / hum * / et ces problèmes justement de // pas trouver l'mot
 758 D: oui
 759 C: pas trouver l'expression des choses comme ça / c'est v(e)nu après combien
 d'temps ici ? <ruido del tráfico en la calle>
 760 D: // ben exactement /
 761 C: (en)fin plus ou moins
 762 D: / ben je sais pas /// <ruido del tráfico en la calle> je sais pas j'peux pas l'dire
 763 C: vous avez pas [une notion plus ou moins]

- 764 D: [dix quinze ans] je sais pas X / j'peux pas l'dire
 765 C: ça vous était PAS arrivé quand vous étiez en angleterre ?
 766 D: // je sais pas / là j'peux pas m'rend(re) compte
 767 C: vous (vous) souvenez pas
 768 D: non pas du tout pas du tout / mais je pense que // hum * / ça peut / même mettre moins de temps pasque / (h) du fait bon ben j'ai habité l'angleterre / donc j'étais entourée de / d'anglais en fait et j'n'avais pas tellement d'contacts e / français non plus pasque bon ben j'ai toujours essayé / (h) si j'chuis en angleterre / (en)fin donc / j'ai commencé à y aller / j'étais jeune et: / je n'voulais PAS me retrouver avec des français
 769 C: hu hum
 770 D: pasque bon ben j'disais j'chuis allée en angleterre pou(r) apprend(re) l'an l'anglais c'était normal / et alors j'évitais justement si pou j'savais que que les français s'réunissaient dans un bar ben moi j'allais dans un autre
 771 C: hu hum
 772 D: ça a toujours été ma ma technique / alors---
 773 C: ah ouais
 774 D: j'ai: / j' / connu énormément de de gens e / mais tous / anglais ou australiens j'ai eu énormément d'amis e de nouvelle-zélande <ruido del tráfico en la calle> et tout ça
 775 C: hu hum
 776 D: des américains / mais j'ai toujours cherché à avoir e [**des amitiés anglaises**]
 777 C: [mais pas des X français]
 778 D: alors // **lorsque tu es pendant longtemps** <ruido del tráfico en la calle> **comme ça en train de parler anglais** // j'pense que ce c'est forcé que / qu'il arrive un moment où où / <ruido del tráfico en la calle> tu cherches ton mot
 779 C: vous vous pensez qu'ça vous=qu'ça a pu vous arriver déjà [quand vous étiez en]
 780 D: [ça / ça s'peut] / oui ça s'peut ça s'peut
 781 C: hu hum
 782 D: enfin c'est pas e:: / c'est pas de rester comme ça à ne pas savoir quoi dire m'enfin de de chercher un mot oui
 783 C: d'chercher un mot
 784 D: d'chercher un mot oui <ruido del tráfico en la calle>

 785 C: et est-c(e) que ça vous est déjà arrivé que / que des amis à vous e <ruido del tráfico en la calle> vous disent ben alors e qu'est-c(e) qui t'arrive ? e t'ou t'oublie ton français ? ou / qu'est-c(e) qui=qu'est-c(e) qui s'passe ? et puis c'est quoi ce mot ou: ?
 786 D: oh ben ça s'peut si tu si tu dis une bêtise [par exemple e]
 787 C: [des gens que] / (vous) connaissez bien hein

 788 D: oui des amis oui oui oui / mais // non ma sœur parfois me dit / (h) e oh tu parles avec un accent espaGNOL
 789 C: * ça ça m'intéresse pasque c'était une de mes questions est-c(e) que vous [pensez]
 790 D: [oui]
 791 C: est-c(e) qu' / est-c(e) que ça peut affecter votre accent ?
 792 D: ça s'peut oui / oui ça s'peut
 793 C: on vous a dit pour l'accent ou pour l'intonation ?
 794 D: /// hum / pe(u)t-être un peu l'accent

- 795 C: l'accent
 796 D: oui
 797 C: et que i(l) m' / qu'est-c(e) qu'elle vous a dit exactement ? qu'est-c(e) qu'c'était=qu'ça voulait dire quoi ça ce / tu parles avec un accent espagnol
 798 D: ben c('es)t-à-dire / que: j'ai perdu l'accent de la région // où j'habitais [mais ma sœur aussi a perdu l'accent]
 799 C: [où vous ? // c'est saint-étienne vous m'avez dit ?]
 800 D: c'était saint-étienne oui / alors donc on avait un p(e)tit accent e bon ben / stéphanois disons
 801 C: hu hum / hu hum
 802 D: et / donc une de mes sœurs est restée à: / dans la région d'saint-étienne <ruido del tráfico en la calle> donc elle parle plus ou moins comme elle a toujours parlé / on avait pas un accent terrib(le) mais enfin bon e y avait toujours [un p(e)tit accent]
 803 C: [hu hum]
 804 D: et / mon autre sœur est allée à paris alors <ruido del tráfico en la calle> maint(e)nant / donc elle parle avec l'accent parisien
 805 C: hu hum hu hum
 806 D: hein / donc elle aussi elle a changé: / son accent <ruido del tráfico en la calle> / v(o)yez et alors e / (h) / parfois bon ben ça s'peut qu'je prononce des mots e **d'une manière e différente pasque:: // wa à c'que j'l'aurais prononcé avant** / du fait de de parler
 807 C: mais:: / è: è è / vo vot(re) sœur elle [parle espagnol ?]
 808 D: [X]
 809 C: elle peut juger si c'est un accent espagnol ou ?
 810 D: oui pasqu'elle parle espagnol aussi
 811 C: hen hen <ruido del tráfico en la calle> // mais vous pensez qu'ça s(e)rait pasque / ça s(e)rait un accent espagnol ou ou simplement peut-être pasque ça s(e)rait / un accent Différent en français ou un accent neutre ou ?
 812 D: bon peut-être un accent différent alors e et comme / j'habite l'espagne elle me dit toi e / parfois toi tu parles avec un accent espagnol <ruido del tráfico en la calle>
-
- 813 C: hu hu hum / et du point d'vue des des interjections ? / comme / vous avez / je sais pas une interjection de surprise ou de:
 814 D: ben ça c'est pareil / si / si tu es avec des français bon ben tu diras merde comme tout le monde <risa>
 815 C: hu hum
 816 D: hein ? / et si tu es ici bon ben / j'pense que <ruido del tráfico en la calle> ça viendra en espagnol
 817 C: hu hum
 818 D: pasque **ce sont quand même beaucoup d'années eh**
 819 C: eh oui <risa ligera>
 820 D: **que j'ai vécues ici**
 821 C: hen hen
 822 D: **et lorsque je suis en anglais** je sais qu'j'ai des interjections en anglais / du fait que je suis entourée de d'anglais
 823 C: eh oui pasque c'est aussi cinq ans en / en angleterre quand même
 824 D: ben oui // donc moi je pense que je me // je me // je m'acclimate <ruido del tráfico en la calle> en quelque sorte e / au pays où je suis

- 825 C: hu hum
 826 D: et / et donc automatiquement e / **tout te vient dans dans la langue**
 827 C: où vous êtes
 828 D: du pays oui
 829 C: hu hum / ok
 830 D: mais vous avez trouvé des gens qui ont vraiment / oublié ?
 831 C: j'vais vous expliquer ça après
 832 D: <risa>
 833 C: <risa>

(interrupción)

- 834 D: bon ben on continue
 835 C: <risa>
 836 D: après on / bavard(e)ra

- 837 C: donc vous pensez <risa> qu'on sait / si vous avez une une idée sur le sujet e / dites-la-moi hein tout c'qui
 838 D: [oui oui / tout c'qui peut arriver]
 839 C: [tout c'qui peut vous v(e)nir à] / à l'esprit n'importe quoi [qui:]
 840 D: [oui]
 841 C: qui peut être relatif à ça ça / m'intéresse hein // donc c'est au sujet de l'accent de l'intonation ça c'était / on vous a dit que(l)que chose sur la prononciation des voyelles ?
 842 D: non
 843 C: rien de: <ruido del tráfico en la calle>
 844 D: non on m'a rien dit de spécial
 845 C: de particulier

- 846 D: alors est-c(e) que ça s(e)rait là qu'elles e / se rendent compte peut-être que j' / j'ai un accent espagnol=vous trouvez qu'j'ai un accent espagnol en parlant français ou ?
 847 C: moi j'trouve pas
 848 D: non
 849 C: mais / j'chuis difficil(e)ment en mesure de vous répond(re) dans l'sens où c'nous // ça fait quand même bientôt cinq ans qu'j'habite en espagne
 850 D: oui enfin c'est pareil aussi ouais
 851 C: j'chuis pas une française de france / * [c'est un peu::]
 852 D: [oui mais vous êtes née en france ?]
 853 C: ah oui oui ! / bon (a)ttendez

(interrupción)

- 854 D: hein / donc je pense que tu as=c'est un recours pour toi / lorsque tu n'sais pas le mot en: / en français de t'servir du mot espagnol et de le transformer en en un mot français comme on dirait la **la gestoría**
 855 C: [ah / tu tu prends l'mot] <ruido del tráfico en la calle>
 856 D: [hein la la **la gesterie**] pasque c'est un mot que / (h) peut-être que tu n'as jamais SU
 857 C: hu hum
 858 D: hein ? ou que que tu n'as pas exactement le même correspondant ou un mot que // <ruido del tráfico en la calle> dont on se sert pas tous les jours non plus
 859 C: hu hum

- 860 D: alors donc---
- 861 C: oui mais tu tu vois dans un cas comme // **graver** pourtant / il existe enregistrer
- 862 D: oui enregistrer [oui]
- 863 C: [et] / y a aucun problème
- 864 D: oui
- 865 C: c'est
- 866 D: [oui]
- 867 C: [c'est] la traduction exacte <ruido del tráfico en la calle>
- 868 D: ben oui
-
- 869 C: è / cette cette cette dame aussi j'ai r(e)marqué des des choses comme / e confondre le genre du mot / par exemple elle elle m'a parlé de **la calme** / qu'il y a [dans son jardin]
- 870 D: [ah non non] ça moi j'pense que
- 871 C: [tu vois / des choses e]
- 872 D: [non ! non non non non non] / ça vraiment e non /
- 873 C: [toi tu fais pas comme ça / t'as pas X]
- 874 D: [non non non ça / j'pense j'pense pas] / (h) bon ça s'PEUT: que j'ai un problème sur un mot mais en général non ça ça vraiment j'n'ai pas oublié ça non
- 875 C: hu hum hu hum / et puis c'est / c'est une c'est une femme qu'a étudié hein ! / qui est une elle elle est peintre et / elle a fait des études aux beaux-arts (en)fin j'veux t'dire [c'est un un niveau / supérieur]
- 876 D: [oui c'est une personne] supérieure
- 877 C: et tous les gens qu'**j'ai interrogés** jusqu'à présent ont un niveau / supérieur
- 878 D: oui / c'est pour ça qu'je: //
- 879 C: je sais pas
-
- 880 D: mais / non mais vraiment le / le genre non ah=alors (et) bien e faire des fautes d'orthographe oui tu vois / tu dis ben ah zut qu'est-c(e) qu'est-c(e) qu'on met deux t ou un t bon beh ça c'est normal pasque
- 881 C: hu hum
-
- 882 D: / (h) tu n'écrit pas tous les jours tu n'dis pas tous les jours ce mot-là // mais:: // **espagnoliser** ! disons / un mot français
- 883 C: ouais
- 884 D: oui ça c'est j'pense que // c'est c'est c'est un c'est une manière d's'en sortir vite fait et rapide
- 885 C: eh oui ! tu sais pas l'mot donc tu vas l'[franciser et]---
- 886 D: [surtout] si tu parles avec une aut(re) personne e française qu'habite en espagne / (h) tu sais très bien qu'elle va t'comprend(re) **absolument e** / <ruido del tráfico en la calle> **au cent pour cent** alors pe(u)t-être après en france bon ben ça s(e)rait / (h) c'est différent si t'arrives et tu t'mets à parler d'**la gesterie** ou de **graver**
- 887 C: ben c'est c'qui arrive [à cette femme]
- 888 D: [la cassette]
- 889 C: et elle elle dit que quand elle retourne en france y a des fois elle a des problèmes <ruido del tráfico en la calle>
- 890 D: oui
- 891 C: ses / ses amis e rigolent pasque / <ruido del tráfico en la calle> oui
-

- 892 D: ah bon bon et ça s'peut qui m'arrive parfois <ruido del tráfico en la calle>
pe(u)t-être un mot de de l'dire e d'une manière comme ça m'enfin / en général non
- 893 C: hu hum / hu hum <ruido del tráfico en la calle>
- 894 D: non m'enfin on m'a pas tellement enfin / en tout cas les gens m'l'ont pas dit
peut-être qu'i(ls) n'ont / aussi c'est ma famille à qui je parle / <ruido del tráfico en
la calle> m'enfin
- 895 C: oui i(ls) te
- 896 D: i(ls) m'l'auraient dit hein <ruido del tráfico en la calle>
- 897 C: hu hum

- 898 D: donc e non maint(e)nant l'accent oui y a y a un p(e)tit accent qui // c(es)t-à-dire
qui reste alors c'est pe(u)t-êt(re) la manière qu'on a de prononcer l'espagnol et
alors attends on veut parler pareil en français ? <ruido del tráfico en la calle> / donc
e
- 899 C: ouais / c'est ça qu'i(l) faut qu'j'essaie de
- 900 D: hum
- 901 C: de déterminer
- 902 D: oui / mais je pense que bon e si tu si tu changes de rés de région / ton français
ben <ruido del tráfico en la calle> va changer aussi
- 903 C: oui enfin si / j'ai j'ai r(e)marqué qu'ça dépendait des personnes mais e
- 904 D: ouais
- 905 C: moi je je m'souviens que quand j'allais en vacances dans l'sud de la france /
quand j'rev(e)nais au bout d'un mois e j'avais l'accent du sud [alors]
- 906 D: [ben oui] ben oui=mais ça dépend des personnes pasque mon mari est du nord
de l'espagne / (h) et il n'a JAmais pris l'accent du sud / et mes enfants bon ben
n'ont jamais parlé: / l'andalou
- 907 C: hu hum
- 908 D: ils ont e vraiment e pe(u)t-êt(re) à l'école ils parlaient un p(e)tit peu plus
comme leurs e / copains mais ils n'ont jamais parlé un accent / serré
- 909 C: hu hum
- 910 D: comme e / les gens le parlent ici alors c'est pe(u)t-êt(re) du fait que / (h) leur
père e / gardait son accent du nord / (h) **moi j'parlais un espagnol e mais disons
ben qui paraissait plus à celui du nord** du fait que /
- 911 C: hu hum / [hu hum]
- 912 D: [j'parlais] avec mon mari
- 913 C: bien sûr
- 914 D: et mes enfants donc ont appris un espagnol assez // correct
- 915 C: tu crois qu'ça peut êt(re) une question de d'oreille ?
- 916 D: ça s'peut aussi hein

- 917 C: // hu hu hum / et et j'ai eu le le cas d'un d'un d'un monsieur aussi un cas très très
différent <ruido del tráfico en la calle> celui-là / è: / c'est pour ça qu'au début j'te
l'ai=j't'ai posé la question pour savoir <ruido del tráfico en la calle> entre le
français et l'espagnol i(l) dit qu'i(l) sait pas / en quelle langue il parle / mais sa
femme est anglaise
- 918 D: oui
- 919 C: et il habite en espagne i(l)s ont habité longtemps / en en angleterre / après i(ls)
sont rev(e)nus un moment en france i(l)s ont i(l)s ont habité en espagne i(l)s ont et
maint(e)nant i(ls) sont définitiv(e)ment en espagne / et il dit que i(l) sait pas en
quelle langue i(l) parle et quand i(l) revient en france il a un problème / il a un

grave problème pasque ça lui arrive de parler en anglais aux gens sans se rend(re) compte qu'i(l) parle anglais

920 D: non mais ça non / ça c'est pas mon cas

921 C: jamais hein

922 D: <ruido del tráfico en la calle> (h) ça je comp=et il est âgé ?

923 C: j'crois qu'il a soixante-deux ans

924 D: ce c'est pas très très âgé / parc(e) que nous a j'avais un ami canadien / et:: // il était / il est mort maint(e)nant et il aurait / autour de / quatre-vingts ans donc ça s'peut qu'il ait soixante-dix soixante-quinze ans

925 C: hu hum

926 D: et alors c'=et donc il il était trilingue lui aussi i(l) parlait / assez bien espagnol / il est donc bilingue e tout à fait // vraiment bien l'français et / français anGLAIS / (h) et alors / e ça lui arrivait par exemple de / à quelqu'un d'espagnol i(l) s'mettait à lui parler en anglais

927 C: hu hum

928 D: hein ? / ou alors e quand papa était là i(l) s'mettait à lui parler / au lieu d'lui parler en français i(l) s'mettait à lui parler en espagnol / et ça je sais qu'c' / oui ça ça lui arrivait

929 C: hu hum / et i(l) s'en rendait pas compte

930 D: pas tout d'suite non puis après i(l) disait **ay** mon dieu ! pardon !

931 C: eh oui / oui oui bien sûr

932 D: surtout comme e // bon beh e / i(ls) sortaient i(l)s étaient trois amis y avait donc un espagnol / ce monsieur et papa / qui sortaient beaucoup ensemble alors / (h) évidemment hum / celui qu'était espagnol parlait un p(e)tit peu / français aussi et alors l'autre devait souvent e // changer

933 C: hu hu hum

934 D: et alors ça lui arrivait de de confondre ↑ //

935 C: hu hum / et ce=pasque ce monsieur m'a dit aussi que par exemple les choses qu'il avaient apprises à faire en / en angleterre ou après en espagne e:: // il arrivait pas à en parler e / dans une autre langue / pasqu'i(l) connaît / par par par exemple i(l) connaissait pas l'vocabulaire i(l) m'a dit qu'il avait appris l'informatique en angleterre / qu'il était incapable de parler d'informatique dans une aut(re) langue qu'en anglais

936 D: hu hum // ben pasqu'il a jamais es=cherché à se / à se X / (en)fin à savoir

937 C: hu hum / oui---

938 D: pasqu'en général je sais pas nous / (h) bon on est on est assez intéressés par les langues ici tous / et je sais que automatiquement dès qu'on a un problème on a toujours l'dictionnaire e entre les mains

939 C: hu hum

940 D: hein / alors l'autre jour avec e justement ces amis / (h) e on cherchait / e et on s'était mis à parler // de sujets un p(e)tit peu / profonds---

final de la entrevista

ENTREVISTA N° 9 : DENIS

- **Fecha:** 25 de marzo de 1996
- **Tiempo de grabación:** 35 minutos
- **Lugar:** En casa de la entrevistadora, en Málaga
- **Personas presentes:** Sólo el entrevistado
- **Interlocutores:**
 - C : Catherine Gaibrois Chevrier
 - D : Denis

1 C: bon / d'abord j'vais vous poser des questions: / générales d'accord ?

2 D: oui

3 C: * alors e / vous vous êtes français vous êtes d'où ?

4 D: * de pau

5 C: de pau

6 D: je suis de pau / des pyrénées

7 C: vous êtes pas loin d'la / d'la frontière

8 D: non non / à trente kilomètres ou quelque chose comme ça

9 C: ouais

10 D: X

11 C: hen hen / et hum / * mais vous avez / pour langue maternelle le français ?

12 D: oui oui

13 C: seul(e)ment ?

14 D: seul(e)ment

15 C: seul(e)ment l'français ok / et e ça fait combien d'temps qu'vous habitez en espagne ?

16 D: / * e une dizaine d'années à peu près

17 C: hu hum

18 D: oui

19 C: avant vous étiez en / en france ?

20 D: en france

21 C: en france toujours ?

22 D: hu hum: / pratiquement toujours

23 C: hen hen / et---

24 D: j'a j'avais déjà passé une année à malaga ↓ / mais / y a très longtemps

25 C: hen hen

26 D: [hu hum]

27 C: [donc] en fait disons qu'on peut dire e / résidence en france jusqu'à / y a une dizaine d'années plus ou moins

28 D: ouais ouais / c'est ça

29 C: hu hum / ok / et pourquoi vous êtes venu / habiter en espagne ?

- 30 D: hum: / pour des raisons familiales //
- 31 C: ça vous a fait v(e)nir ici
- 32 D: oui / hu hum
-
- 33 C: ok / * et e: / quelle est quelle est vot(re) situation actuelle ?
- 34 D: hem
- 35 C: c'qui m'intéresse
- 36 D: [<tos ligera>]
- 37 C: [c'est] d'savoir en fait si j'vous l'dis ! <risa ligera> / c'est pas vot(re) vie privée ! mais c'est d'savoir si si vous êtes e / marié avec une espagnole [ou une française]
- 38 D: [oui oui j'chuis marié] avec une espagnole
- 39 C: voilà [ça c'est important]
- 40 D: [je suis marié] avec une espagnole et j'ai deux enfants: / qui sont // espagnols (en)fin fran franco-espagnols
- 41 C: hu hum
- 42 D: et: // ça fait huit ans qu'chuis marié
-
- 43 C: hu hum / et vous parlez en quelle langue avec vot(re) femme ?
- 44 D: / hum / en espagnol
- 45 C: en espagnol
- 46 D: oui
- 47 C: donc vous utilisez tout l'temps l'espagnol dans la maison ?
- 48 D: à la maison: / pratiquement tout l'temps / mais bon comme: nous sommes dans dans un milieu de de professeurs e
- 49 C: [hu hum]
- 50 D: [aussi] bon y a / (h) j'connais pas mal de professeurs e de français
- 51 C: hu hum
-
- 52 D: et alors bon quand ou j'ai des quand des amis français viennent à la maison ben à c'moment-là bon on peut parler / en français bien souvent on commence une phrase en / (h) en français on la termine en espagnol e c'est
- 53 C: c'est don=c'est donc aussi des français / qui habitent
- 54 D: oui
- 55 C: en espagne
- 56 D: oui oui / hu hum
- 57 C: hu hum
- 58 D: j'peux dire que: // bon de tous les amis que j'ai y a y a y a beaucoup de de franco-espagnols
- 59 C: [hu hum]
- 60 D: [et] alors e // (h) en réalité on ne parle e je crois ni bien une langue ni l'autre
- 61 C: oui c'est ça qui m'intéresse [justement]
- 62 D: [on mélange] un p(e)tit peu
- 63 C: vous mélangez
- 64 D: oui oui
- 65 C: de dans quel sens ? vous mélangez des mots dans la phrase ou vous / ou vous: / ch changez carrément / de langue ? / vous passez [d'une langue à l'autre ?]
- 66 D: [non non on passe] d'une langue à l'autre / on passe d'une langue à l'autre
- 67 C: ze ze c'est c'est-à-dire concrèt(e)ment vous pouvez commencer la phrase en français la finir en espagnol ?

- 68 D: oui / oui / hu hum
 69 C: et vous en êtes conscient ?
 70 D: oui oui tout à fait oui b(on) quelquefois je je cherche un mot que:: / bon ! que j'ai pu oublier ou quelque chose comme ça et / (h) et automatiquement ce mot **me vient** en espagnol et // **pff** et et j'oublie comment // comment comment on on peut l'dire correctement en français
 71 C: et c'est donc pour ÇA qu'vous l'dites en espagnol
 72 D: e e e // oui ! je pense que c'est pour c(e)la que: // j'l'dis en espagnol
 73 C: hen hen
 74 D: on peut pas dire que ça arrive comme ça fréquemment fréquemment à chaque phrase mais: // assez couramment oui
 75 C: hu hum / ben (de) t(outes) façons ça / on va on va l'appfondir
 76 D: oui
-
- 77 C: et hum: / * ah ! une chose qui m'intéresse avec vos enfants vous parlez quelle langue ?
 78 D: / e avec les petits e / bon j'ai un p(e)tit garçon qui a deux ans e / en espagnol
 79 C: hu hum
 80 D: et avec la grande maint(e)nant e en français
 81 C: hu hum
 82 D: hu hum
 83 C: et e: / c'est un choix d'vot(re) part ou: ?
 84 D: e oui / c'est un choix d'ma part parc(e) que: / hum <tos ligera> / (en)fin j'me suis rendu compte et et bon e // mon épouse est professeur au lycée français
 85 C: hu hum
 86 D: que: / i(l) y a beaucoup d'enfants qui: / tout petits e / e // mélangent toutes les langues c'est-à-dire bon le / hum // i(ls) / le français l'espagnol l'anglais et / et bon y a des y a des familles e où i(ls) parlent e trois ou quatre <risa ligera> langues et et et les enfants sont COMplèt(e)ment désorientés
 87 C: [hu hum]
 88 D: [et j'pense] que c'est pas très bon dans les deux premières années
 89 C: hu hum
 90 D: après / si à partir de deux ans e // on peut on peut l'faire on peut commencer à introduire les / les mots et des choses comme ça
 91 C: hu hum
 92 D: mais j'pense que les deux premières années sont sont capitales e / pour la langue MAternelle c'est-à-dire que la / que la langue maternelle soit / soit bien équilibrée et bien
 93 C: [(h) donc / ss s]---
 94 D: [bien captée]
 95 C: si j'ai bien compris / la langue maternelle c'est l'espagnol alors ?
 96 D: e c'est la la / c'est la langue maternelle c'est l'espagnol // e XX plus sage
 97 C: hu hum / et la et la fille vous avez fait pareil ?
 98 D: et la fille j'ai fait pareil / et alors bon elle a: // bon j'ai commencé à lui parler français elle avait / trois ans quatre ans / elle est au ly=elle est au lycée français et maint(e)nant e / (h) elle commence à // à bien maîtriser les deux langues
 99 C: hu hum / hu hum / et e / donc si j'ai bien compris vo vot(re) fille elle est au lycée français alors ?
 100 D: eh oui / hum

- 101 C: ok / donc / jusqu'à ses trois ans **elle a parlé seul(e)ment espagnol** après vous avez commencé:
102 D: ouais / hu hum
103 C: et / è è elle comprend bien les deux ?
104 D: oui oui / oui
105 C: elle vous / PARle en français ?
106 D: e / oui oui elle me parle en français
107 C: hen hen / ok
108 D: elle a huit ans
109 C: huit ans et le petit deux ans [vous m'avez dit]
110 D: [oui / deux ans]

-
111 C: hen hen / d'accord et si / si j'ai bien compris vous êtes prof alors ?
112 D: oui
113 C: au lycée français aussi ?
114 D: non pas au lycée français
115 C: non ?
116 D: je travaille dans une petite **académie** <risa ligera>
117 C: vous ê vous êtes prof de de quoi ?
118 D: de français <risa ligera>
119 C: ah ! comme moi alors <risa>
120 D: <risa>
121 C: entre collègues <risa ligera>
122 D: eh
123 C: ça va ça marche bien ?
124 D: e:: / oui bon c'est pas extraordinaire hein c'est pas pour devenir [riche]
125 C: [ouais]
126 D: <risa> XX
127 C: non j'crois pas qu'on d(e)vient pas très on d(e)vient pas riche avec ça
128 D: <risa>
129 C: mais enfin !
130 D: <risa>

-
131 C: et vot(re) femme elle travaille au:
132 D: oui oui
133 C: au lycée français ?
134 D: oui mais elle comme professeur de / d'espagnol

-
135 C: ah d'accord / mais elle elle parle français ?
136 D: oui oui / elle parle français
137 C: hen hen / ok / bon ça va / j'chais plus ou moins / situer
138 D: situer

-
139 C: ah ! une aut(re) chose aussi est-c(e) que e: // vous parlez une autre langue à part le français et l'espagnol ?
140 D: hum:: / l'anglais (en)fin j'me débrouille un p(e)tit peu / en anglais
141 C: (h) mais vous:
142 D: ouais
143 C: vous vous consérez pas vous vous considérez pas e / bilingue ?
144 D: ah non non / loin d'là / loin d'là

- 145 C: hu hum
 146 D: mais je suis en train de / de reprendre un p(e)tit peu mon anglais pour essayer de // (h) de au moins d'pas oublier c'que j'ai pu apprendre / dans ma jeunesse
 147 C: ouais / non pasqu'après avoir interviewé patrick
 148 D: [oui]
 149 C: [je] m'disais tout ses amis sont comme lui <risa>
 150 D: <risa>
 151 C: i(ls) parlent plusieurs langues i(l) faut que j'demande pasque sinon ! <risa>
 152 D: ouais / hu hum
-
- 153 C: ok / et e / quel est vot(re) niveau d'études e supérieur j'imagine non ?
 154 D: e:: / e j'ai un baccalauréat [et et]
 155 C: [hu hum]
 156 D: donc après l'baccalauréat j'me suis inscrit à / bon j'ai fait un deug / un deug d'espagnol
 157 C: hu hum
 158 D: mais bon j'étais pas très très // branché / sur la faculté
 159 C: non mais [c'est simplement pour]
 160 D: [et alors e] / j':: / j'ai fait
 161 C: situer
 162 D: j'ai fait un p(e)tit peu d'tout / je bon j'ai travaillé / dans l'agriculture j'ai travaillé / (h) e / dans l'administration j'ai travaillé dans / dans les sports e
 163 C: hu hum
 164 D: ff / j'ai fait un p(e)tit peu de tout
 165 C: hu hum
 166 D: hu hum
 167 C: non mais c'est pour situer seulement disons niveau
 168 D: et:
 169 C: niveau universitaire
 170 D: oui oui
 171 C: niveau d'études pasqu'après
 172 D: XX
 173 C: on va faire des colonnes
 174 D: [ah oui]
 175 C: [et puis] on va classer les gens suivant leur niveau et c'qu'i(l)s ont fait
 176 D: [oh ben]
 177 C: [et tout] / alors niveau d'études universitaire <risa ligera>
 178 D: non / le niveau est / niveau d'études tout à fait moyen
 179 C: mouais / bon
 180 D: hu hum
-
- 181 C: e / oui votre activité professionnelle vous êtes prof
 182 D: hum
 183 C: e: / vous vous enseignez beaucoup d'heures par semaine ou e ?
 184 D: alors ça ça / c'est très variable / c'est très variable / e:: / y a des: / des époques où je suis complèt(e)ment débordé et y a des époques où où je suis // (h) pratiquement avec e / j'chais pas vingt vingt heures par semaine ou quelque chose comme ça
 185 C: mais c'est d(é)jà pas mal vingt heures par semaine
 186 D: ah non c'est pas beaucoup

- 187 C: ben non moi j'ai **un temps plein** et j'chuis / à vingt-deux heures
 188 D: ah oui ?
 189 C: ouais
 190 D: ah non moi e / (h) j'aime travailler:
 191 C: vous travaillez toute la journée
 192 D: ah oui j'aime si j'pouvais travailler <risa muy ligera> toute la journée
 j'travail(e)rais toute la journée
 193 C: ouais ?
 194 D: ah ouais
 195 C: non pasque moi entre mon travail déjà à à à l'alliance française là où j'travail
 on est considéré **comme temps plein**
 196 D: [ah d'accord]
 197 C: [à partir de vingt] et une [heures]
 198 D: [vous] vous travaillez à l'alliance
 199 C: ouais / ouais
 200 D: hu hum
 201 C: et comme j' fais ça à côté
 202 D: oui d'accord
 203 C: j'vous jure que <risa ligera> que j'f / j'chuis très occupée / j'ai pas beaucoup
 d'temps libre ! <risa ligera>
 204 D: d'accord
 205 C: non mais là-bas / un temps=**un temps plein** c'est vingt et une heures
 206 D: ouais ouais
 207 C: on considère bon / officiellement on a des contrats d'travail à temps partiel
 208 D: hu hum
 209 C: mais e / un t un temps **un temps plein** est considéré comme / étant vingt et une
 heures
 210 D: ah oui d'accord
-
- 211 C: * * * / autre chose importante quand vous êtes arrivé en espagne est-c(e) que
 vous parliez espagnol ?
 212 D: // hum: / non
 213 C: rien ?
 214 D: rien
 215 C: donc vous avez appris ici ?
 216 D: oui / mais y a PLUS longtemps hein / y a plus longtemps parc(e) que j'ai passé
 un an à madrid / et c'était il y a vingt // vingtaine d'années
 217 C: hu hum / ah ça c'était la première fois [qu'vous êtes venu]
 218 D: [la première fois] qu'je suis v(e)nu
 219 C: [en espagne]
 220 D: [en espagne] oui et:: / (h) mais j'ai appris très très rapidement
 221 C: * vous avez appris: / comment ? [seul ?]
 222 D: [j'pense que] j'ai appris / e oui ! (en)fin tout seul oui / tout seul / tout seul e / (h)
 bon ma technique c'était m'enfermer dans un cinéma à la / dans ces cinémas où le
 même film recommence toute la journée / et j'm'étais proposé de / de ne sortir du
 cinéma que quand j'avais compris le le film j'crois qu'j'ai appris l'espagnol en en
 un mois à peu près
 223 C: ah ouais ?
 224 D: ouais / hum *
 225 C: disons / [un espagnol de base]

- 226 D: [avec cette méthode]
 227 C: pour communiquer pour e
 228 D: oh: oui pour tout oui non mais bien bien
 229 C: ouais
 230 D: j'ai vraiment pas eu d'difficultés / au bout d'un mois je / parlais très correctement l'espagnol
 231 C: hu hum / hu hum / et et après c'vous êtes / donc retourné en france et ?
 232 D: après je suis retourné en france et:: / et:
 233 C: vous avez parlé continué à parler l'espagnol ou ?
 234 D: en france non
 235 C: non
 236 D: en france non
 237 C: et quand vous êtes rev(e)nu ici ?
 238 D: et quand j'chuis rev(e)nu ici bon e forcément par là / hein pasque mon amie est espagnole
 239 C: (h) mais vous aviez / vous aviez oublié ou beaucoup oublié q(uand) vous êtes rev(e)nu ou ? [ou c'est rev(e)nu ?]
 240 D: [non pas du tout] non non
 241 C: non / v(ous) avez une bonne mémoire alors
 242 D: oui oui / oui
-
- 243 C: hu hum / et:: / et maint(e)nant co que comment vous vous considérez vous vous considérez: / bilingue en espagnol vraiment ? un bon niveau ou ?
 244 D: oh: non non j'pense que là // bilingue non
 245 C: non
 246 D: non / j'crois qu'il faut vraiment avoir une langue e MAternelle pour être e
 247 C: hu hum
 248 D: bilingue
 249 C: hu hum
 250 D: c(es)t-à-dire quoi bilingue total
 251 C: ouais n disons vous vous considérez / plus ou moins comment presque bilingue ou / (h) ou un niveau s un bon niveau un niveau moyen un: ?
 252 D: /// moyen
 253 C: moyen / (h) mais suffisant pour vous débrouiller dans toutes les situations
 254 D: oh là là oui bien sûr / oui oui oui e suffisant pour aller comprend(re) les les les gens d'la campagne hein et pourtant [c'est quelquefois difficile]
 255 C: [c'est déjà pas mal hein] / et quand vous parlez vous faites des fautes ou ?
 256 D: en espagnol ?
 257 C: ouais
 258 D: non j'pense pas
 259 C: oh ben vous avez---
 260 D: non et je bon je dis oui / j'ai un bon niveau quand même <risa>
 261 C: <risa> c'est vot(re) femme qui doit dire ça non ?! <risa>
 262 D: non / non // non mais en réalité j'ai personne pour me le di=qui m'a jamais dit ah tu tu parles bien ou tu parles mal
 263 C: * [ben oui]
 264 D: [c'est-à-dire] bon je m'exprime de de façon naturelle hein e
 265 C: ouais
 266 D: comme ça et // (h) bon j'pense que oui c'est un bon niveau
 267 C: hu hum

- 268 D: mais: / par exemple dans la grammaire espagnole j'ai jamais étudié de / de
grammaire espagnole
- 269 C: hu hum // oui mais si si:
- 270 D: j'crois que
- 271 C: ça s'est imposé petit à p(e)tit non ?
- 272 D: oui / oui oui
- 273 C: visiblement
- 274 D: voilà c'est ça
- 275 C: d'après c'que vous dites e
- 276 D: c'est ça ça s'est imposé petit à p(e)tit / hum
-
- 277 C: hu hum / (h) est-c(e) que vous avez d'l'accent en parlant espagnol ?
- 278 D: / oh quelquefois je:: / oh quelquefois je prends un p(e)tit peu d'accent andalou
oui
- 279 C: hu hum
- 280 D: ça y a y a des personnes qui qui m'le disent alors / que(l)que part
- 281 C: hu hum
- 282 D: j'ai pris un p(e)tit peu l'accent andalou
- 283 C: (h) et les / et les gens qui vous connaissent pas quand i(ls) vous entendent parler
en espagnol est-c(e) qu'i(ls) savent qu'vous êtes étranger ?
- 284 D: oh e:: // je crois qu'oui / je pense que oui mais bon là ne serait-ce que par le /
l'aspect e
- 285 C: * ouais / hum
- 286 D: e / [c'est pas vraiment on on a une marque e]
- 287 C: [bon mais imaginez au téléphone pour:]
- 288 D: (h) /
- 289 C: qu'on vous voit pas
- 290 D: // (h) / bon quelquefois moi des des espagnols m'ont d(e)mandé hein mais t
d'où tu viens en pensant qu'j'étais espagnol mais: / (h) / en général e / ne s l'accent
français: / hum ressort toujours un p(e)tit peu
- 291 C: un p(e)tit que(l)que chose
- 292 D: ah oui oui y a un p(e)tit quelque chose
- 293 C: hen hen
- 294 D: hu hum
-
- 295 C: et vous avez essayé [de:]
- 296 D: [surtout] sur le / pour l'accentuation ↑
- 297 C: ouais / c'est en général c'est toujours comme ça oui c'est toujours ça le le p(e)tit
problème / (h) vous avez essayé d'avoir le moins d'accent possible ou ça vous était
égal ?
- 298 D: non / ça m'était égal
- 299 C: [ça vous est égal]
- 300 D: [ça m'était égal] et en plus bon peut-être e enchanté de garder ce p(e)tit / cette
petite touche [XX]
- 301 C: [ce p(e)tit plus] e / hen hen / ok ok / bon vous avez pe(u)t-êt(re) co=(en)fin
visiblement vous avez une bonne oreille quand même
- 302 D: // oui / oui
- 303 C: j'pense
- 304 D: j'ai une bonne oreille
-

- 305 C: hu hum / ok / e:: / autre chose ! / différente / comment vous vous considérez ?
français ? espagnol ? autre chose e ?
- 306 D: / hum: / hum:: / non ni français ni espagnol
- 307 C: bon / hen hen
- 308 D: hum: / ff
- 309 C: <risa>
- 310 D: <risa> / non je ne suis pas // plus attaché à une culture qu'à une autre e
- 311 C: hu hum
- 312 D: j'chais pas citoyen du monde disons <risa>
- 313 C: ben c'est bien c'est joli ! <risa>
- 314 D: <risa>
- 315 C: donc pas particulièr(e)ment ni français ni espagnol
- 316 D: non
- 317 C: hu hum / pe(u)t-êt(re) un b un mélange peut-êt(re) des deux non ?
- 318 D: non
- 319 C: même pas
- 320 D: non j'crois qu'chuis français peut-être pasque je suis né en france
- 321 C: [ouais]
- 322 D: [mais] disons que // (h) / c'est quelque chose qui me rend pas // spécial(e)ment fier ni / (h)
- 323 C: ouais ouais
- 324 D: ça m'est égal
- 325 C: ça v(ou)s est égal
- 326 D: citoyen du monde
-
- 327 C: ok / et: * / et les gens par exemple les espagnols comment i(ls) vous considèrent ? comme un français ? comme un espagnol ? comme: ?
- 328 D: comme un français
- 329 C: comme un français
- 330 D: ouais
- 331 C: en règle générale ?
- 332 D: oui / oui en règle générale
-
- 333 C: et les français de france / comment ils vous considèrent ?
- 334 D: ff // hum:: / oh les français d'france e: // j'ai / pas tellement d'contacs avec eux
- 335 C: vous avez dit=ma prochaine question <risa ligera> [est-c(e) que vous avez:]
- 336 D: [et si j'ai des contacts] e c'était bon / c'sont des **des amis de de toujours** [e]
- 337 C: [hu hum]
- 338 D: que que j'continue à voir mais / ff // j'chais pas la personne qui / parte comme ça à à l'étranger et / (h) bon on coupe toujours quelque chose hein ça c'est certain
-
- 339 C: ouais ouais / (h) et e:: / mais vous est-c(e) que à quelle (a)vec quelle fréquence plus ou moins vous r(e)tournez en france ? vous r(e)tournez ou [vous r(e)tournez pas ou ?]
- 340 D: [ah oui oui] j'y vais deux ou trois fois dans l'année
- 341 C: ah oui c'est quand même pas mal
- 342 D: hu hum / hu hum bon passer une semaine ou: / (en)fin ou un week-end ou quelque chose comme ça
- 343 C: hu hum
- 344 D: mais: / j'ai besoin d'ÇA

- 345 C: ouais ça c'est important vous r(e)tournez pasque vous avez envie ?
346 D: ah oui oui j'ai vraiment envie oui
347 C: de retourner
348 D: oui
349 C: / mais / de r(e)tourner pour aller en france ou de r(e)tourner pour voir les gens
qu'vous aimez là-bas ?
350 D: non pour voir les gens que j'aime et / j'chais pas / pour voir un peu d'vert e et
[pas toujours e]
351 C: [bon pour l'instant] vous êtes servi non ?
352 D: oui s / non non mais j'veux dire que bon pour e // pour me rebaigner dans //
dans dans c'que j'ai / connu avant [bon]
353 C: [hu hum]
354 D: oui
355 C: hu hum / donc c'est important ça c'est e
356 D: oui oui oui oui / hu hum
-
- 357 C: c'est important pour vous de de maint(e)nir un lien avec avec la france ? [une
relation de ?]
358 D: [oui oui bien sûr] / oui oui / hu hum
-
- 359 C: / hu hum / (h) et e / vous li vous lisez en français vous: ?
360 D: / un p(e)tit peu
361 C: un p(e)tit peu
362 D: pas beaucoup
363 C: plus en espagnol ?
364 D: non / non
365 C: c'est qu'vous lisez pas beaucoup [en général]
366 D: [je n'lis] je n'lis pas beaucoup
367 C: [hen hen]
368 D: [ouais] / de temps en temps / j'ai un livre ou deux sous la main comme ça mais pas
369 C: hen hen
370 D: pas beaucoup
-
- 371 C: hen hen / vous écrivez ?
372 D: // non plus
373 C: pas beaucoup
374 D: non
375 C: ni en espagnol ?
376 D: // oh fss / quelquefois j'fais des traductions ou des choses comme ça des
traductions d'livres
377 C: [hu hum / hu hum]
378 D: [ou des choses comme ça] et alors e / bon par la force des choses e / oui mais /
(h) oh j'travail pour une entreprise qui q / pour maintenir des contacts et: / avec
d'autres entreprises et alors ça fait que bon / par la force des choses disons que: / e
379 C: mais pas s / spontanément ?
380 D: spontanément non
381 C: j'veux dire [écrire des lettres]
382 D: [spontanément:]
383 C: à vos amis à vot(re) famille [j'en sais rien]
384 D: [non quelquefois] comme ça mais assez rarement assez rarement

- 385 C: assez rarement
 386 D: oui / hu hum
 387 C: donc même chose pour les livres si c'est pas une obligation
 388 D: voilà / hu hum
-
- 389 C: ok / (h) / vous avez la télé e le satellite ou quelque chose comme ça ?
 390 D: non
 391 C: ou ? / non donc c'est qui en fait c'est qui m'intéresse dans tout ça c'est / qu'avous avez pas e de contac(ts) / ni avec la langue orale en français / ni avec la radio ni avec la télé ni avec les journaux / ni avec les livres ?
 392 D: ni avec la radio // e / bon quelquefois j'prends la radio / alger ou quelque chose comme ça
 393 C: hen hen
 394 D: pasque / ce sont des pays qui m'attirent
 395 C: hen hen
 396 D: [peut-être]
 397 C: [hen hen]
 398 D: et alors e / bon j'écoute radio alger
 399 C: ouais <risa ligera> / ouais
 400 D: et / et et je suis impressionné par le / l'élocution et et / [des]
 401 C: [hu hum]
 402 D: des algériens
 403 C: ils ont une BONNE élocution
 404 D: [ah oui]
 405 C: [i(ls) parlent] mieux français que:
 406 D: ils parlent mieux français [qu'les les français]
 407 C: [beaucoup d'français d'france]
 408 D: les français d'france / (h) ouais / hu hum
 409 C: donc en fait c'est ça vot(re) contact avec la langue française / <risa ligera> si on peut dire !
 410 D: oh non pas seulement ça pasque je suis pas toujours e pendu à la radio non plus hein / mais bon / c'est simplement un détail pour / (h)
 411 C: hen hen / hen hen / non ça=j'demande ça à tout l'monde pasqu'y a des gens
 412 D: ouais
 413 C: qui lisent plus ou moins d'journaux y a des gens e / [qui lisent plus de livres e]
-
- 414 D: [non si je lis c'est la le] la presse espagnole hein
 415 C: c'est la presse espagnole
 416 D: (h) oui
 417 C: ok
 418 D: bon de temps en temps j'achète le / (h) un journal e::
 419 C: [ou vous ss]---
 420 D: [ou j'fais] des commentaires de textes avec mes élèves
 421 C: [ouais ouais]
 422 D: [et bon] donc comme professeur de français
 423 C: [ouais ouais]
 424 D: [évidemment] e / si j'ai des élèves d'un / niveau avancé e /
-
- 425 C: vous suivez:
 426 D: XX on fait des commentaires [avec les élèves]

- 427 C: [l'actualité] française ou: ?
 428 D: très peu
 429 C: très peu
 430 D: très très peu / hu hum
 431 C: of pasque ça vous / ça vous intéresse pas ?
 432 D: non pas [spécial(e)ment]
 433 C: [hen hen] / ok
 434 D: non
-
- 435 C: ok / <ruido de papeles> / donc en fait vot(re) contact avec la france si j'ai bien compris c'est / quand vous rev(e)nez en france
 436 D: / oui / hu hum oh j'ai un fils aussi en / france alors ben bon j'lui téléphone <risa ligera> tout e: / [une fois par semaine et:]
 437 C: [oui ça c'est important] vous téléphonez souvent ou vous parlez souvent au téléphone en français ?
 438 D: e:: / oui ça arrive oui oui bien sûr
 439 C: tous les / tous tous les combien [ou] ?
 440 D: [<pequeña tos>] ben chaque semaine e
 441 C: chaque semaine contact fréquent
 442 D: oui j'ai mon père e j'ai mon père encore en france ben j'ai bon // j'ai une sœur et tout ça fréquemment de mon père
 443 C: mais / pour motif familial ?
 444 D: oui oui / tout à fait familial
-
- 445 C: ok / ok // d'accord / qu'est-c(e) que ça r(e)présente e / la france pour vous ?
 446 D: /// qu'est-c(e) que ça r(e)présente ?
 447 C: ouais
 448 D: // ben j'chais pas le le le pays où où simplement où je suis né où j'me suis bien amusé / quand j'étais petit / et: <carcajada>
 449 C: <risa ligera>
 450 D: oh ! qu'est-c(e) que ça r(e)présente ! <pequeña tos>
 451 C: vous allez partir en disant celle-là elle a des questions bizarres ! <risa>
 452 D: <risa>
 453 C: elle m'embête avec ses questions ! <risa>
 454 D: ouais hum / hum:: / hem: bon l'a l'amitié e // l'amitié / j'ai // plus de solidarité peut-être e
 455 C: hu hum
 456 D: non / c'est pas toujours facile de vivre ici
 457 C: non ?
 458 D: [non]
 459 C: [ça vous] / paraît pas très: / facile
 460 D: non / pas facile
 461 C: à malaga ↑ ou ou ?
 462 D: non j'parle de malaga ↑ / ou j'te parle e non peut-être dans n'importe quel pays quand // on laisse ses racines
 463 C: ah ! pas facile de vivre loin d'son pays
 464 D: [non]
 465 C: [si] j'comprends bien
 466 D: oui / hu hum
 467 C: hen hen

- 468 D: (en)fin au début on s'en rend pas compte / quand on est jeune et
 469 C: hu hum
 470 D: plein d'illusions / d'illusions ? <risa>
-
- 471 C: <risa> / ouais / et et l'Espagne qu'est-ce(e) que ça r(e)présente pour vous ?
 question contraire <risa ligera>
 472 D: ah ! l'Espagne ! / hum: // ben pour moi j'ai été toujours fasciné par: / par
 l'Espagne c'est un pays qui m'a toujours fasciné
 473 C: fasciné [dans quel: ?]
 474 D: [pour la] pour la couleur pour le: / ff / pour l'expression des gens pour la / la
 force de leurs caractères la / ff hum: / (j')sais pas / pour moi c'est c'est comme plus
 vrai e l'Espagne c'est plus
 475 C: hu hum
 476 D: c'est / c'est plus authentique <risa ligera> c'est plus
 477 C: hu hum
 478 D: c'est plus fort
 479 C: hu hum / [et vous êtes venu]---
 480 D: [j'sais pas]
 481 C: pour ça ? pasque vous aimiez ?
 482 D: oh ! / e j'chuis venu pour ça: / j'sais pas si j'chuis v(e)nu à e pour ça bon
 j'pense que si j'chuis venu mais en réalité oui c'est pe(u)t-êt(re) pour ça / hu hum
 483 C: hu hum
 484 D: non mais de depuis tout petit c'est / boh j'ai toujours été frappé par l'Espagne /
 hu hum
 485 C: hu hum / vous a vous a vous avez / on vous en a parlé tôt de=enfin j'veux dire
 vous avez / rapidement eu des contacts avec l'Espagne ou ?
 486 D: e bon quand j'étais petit avec mes parents bon on / on faisait des voyages / en
 Espagne
 487 C: oui puis [c'est vrai qu'vous étiez pas loin]
 488 D: [vu qu'on habitait pas trop loin d'la] frontière et et tout d'suite pour moi passer
 la frontière c'était: // c'était découvrir un autre monde et puis bon j'avais cette
 barrière des Pyrénées devant et j'pensais qu'à une chose c'était à sauter la barrière
 489 C: hu hum
 490 D: pour aller voir c'qu'i(l) y a derrière
 491 C: ah les Pyrénées ! <risa>
 492 D: les Pyrénées <risa ligera> la curiosité toujours les Pyrénées
 493 C: ouais ouais
 494 D: hen hen
-
- 495 C: ouais d'accord / ok / (h) et hum / * dans disons dans un absolu / si vous êtes si
 vous n'aviez pas e vot(re) situation familiale [e:]
 496 D: [oui]
 497 C: est-ce(e) que vous reviendriez retourneriez habiter en France ?
 498 D: ben j'aurais beaucoup d'mal /
 499 C: à quoi ? à rev(e)ni(r) à:
 500 D: à e à me / réhabituer à / à un style de vie non j'crois qu'j'ai changé là psy même
 psychologiquement j'ai / j'ai changé
 501 C: hu hum
 502 D: j'aurais beaucoup d'mal à / à me réintégrer
 503 C: hu hum

- 504 D: hum
505 C: donc en fait vous voudriez PAS retourner ?
506 D: (h) pff /
507 C: [dans l'absolu hein sans considérer vot(re) situation / familiale]
508 D: [ça tout / tout dépend un p(e)tit peu quelquefois des des bon des] circonstances dans lesquelles on / on peut se trouver mais: / donc pour le moment: / pour le moment non / non
509 C: hu hum
510 D: non / un pays de pluie et /
511 C: pourtant à pau i(l) fait beau non ?
512 D: eh y a beaucoup de=i(l) PLEUT beaucoup hein
513 C: [i(l) pleut beaucoup à pau ?]
514 D: [oui oui oui hein]
515 C: j'chais pas j'y suis jamais allée
516 D: i(l) pleut beaucoup i(l) pleut beaucoup
517 C: ah bon // j'connais /
518 D: <risa>
519 C: puis sinon j'connais bien la c le pays [basque XX]
520 D: [non là-bas c'est très] bien hein moi j'adore la pluie hein bah et de plus en plus / de plus en plus depuis qu'je suis ici [j'XXX]
521 C: [ça c'est pasque vous en voyez pas]
522 D: hein ?
523 C: c'est c'est pasque vous n'en voyez pas
524 D: mais justement
525 C: [<risa>]
526 D: [j'adore ça] hein
527 C: <risa>
528 D: <risa breve> mais: / je sais pas comment on dit ça mais je sais l'm=je ne sais plus comment on dit ça mais // (h) on / on regrette toujours ce / ce qu'on n'a pas hein
529 C: ouais / hen hen
530 D: et XX seulement la pluie / tout c'qu'on a perdu
531 C: ouais / ouais
532 D: alors voilà c'est XX
533 C: oui ! vous r(e)grettez un p(e)tit peu mais quand même pas au point d'y r(e)tourner si j'ai bien compris
534 D: e: / non // mais par exemple bon si si / si oui si on me proposait un / un bon travail où: // (h) hum / où je pui / puisse vivre e plus commodément que maint(e)nant e / pourquoi pas
535 C: pourquoi pas
536 D: ouais
-
- 537 C: ok / ok / bon ! c'est fini les questions générales
538 D: hon ! <expresión de alivio>
539 C: on va passer aux questions / <risa> de c'qui m'intéresse vraiment
540 D: oui
541 C: ça c'était seulement pour vous faire parler c'était pour tourner autour du pot
542 D: d'accord
543 C: ma question <risa> principale c'est votre opinion d'savoir si un français qui habite depuis longtemps à l'étranger
544 D: oui

- 545 C: or en l'occurrence ici en espagne
 546 D: oui
 547 C: peut en arriver à oublier / sa langue maternelle / oublier qu'est-c(e) que c'est oublier ? qu'est-(e) que: ça peut être ? qu'est-c(e) qui peut s'passer ?
 548 D: ben: / bon suivant les certaines personnes que j'ai pu connaître comme ça e / oui oui / hu hum / on pourra parler d'ce cas-là après
 549 C: hu hum / * ouais ouais ouais / on en parl(e)ra (h)
 550 D: hu hum
 551 C: et e / mais vous vous vous vous
 552 D: (h) moi non
 553 C: vous [non]
 554 D: [c'est] ma langue maternelle / non en plus bon ben j'la pratique tous les tous les tous les jours
 555 C: hu hum / eh oui dans vot(re) métier
 556 D: oui dans mon métier
-
- 557 C: ouais / hen hen / (h) mais vous m'avez dit quand même [que vous a]---
 558 D: [mais quelquefois] je peux oublier certaines expressions: ou / un ou un dicton ou ou alors je peux faire e n / un hispanisme
 559 C: [hen hen]
 560 D: [sans m'en] rendre compte
 561 C: hen hen / sans sans vous en rendre compte ?
 562 D: oui sans m'en rendre compte
-
- 563 C: hu hum / ok / hem: / quand quand vous r(e)tournez en france e // quand vous arrivez les premiers jours ↑ e / vous s vous n'avez pas d'mal à parler ? pas d'problème vous: / cherchez pas vos mots ou ?
 564 D: // quelquefois hum quelquefois e: / oui j'ai un p(e)tit temps d'réflexion / mais bon disons qu'ça / ça r(e)vient vite
 565 C: ça r(e)vient vite
 566 D: oui
-
- 567 C: (h) et quand vous quand vous pensez quand vous êtes ici vous pen vous pensez en français ou en espagnol ?
 568 D: hu ! ça d(e)vient ça dépend d'mon état d'âme / si j'suis en colère je pense que c'est en espagnol <risa> si j'chuis en français <risa> c'est <risa>
 569 C: <risa> ah bon !
 570 D: <carcajada>
 571 C: <risa> alors l'espagnol c'est la langue des conflits ! <risa ligera> et le français
 572 D: et le et le <risa>
-
- 573 C: et ah ! autre question <risa breve> en quelle langue vous rêvez ? / si vous savez pasque c'est pas toujours facile à savoir
 574 D: // (h) je ne sais pas
 575 C: ça vous est arrivé de de vous réveiller de vous dire et de vous souv(e)nir de ce dont vous étiez en train d'rêver ? et de savoir en quelle langue vous avez rêvé ça ?
 576 D: X
 577 C: v(ous) savez pas / vous inquiétez pas tous les gens à qui j'le d(e)mande i(ls) savent pas
 578 D: ah oui ?

- 579 C: c'est très c'est très rare qu'on:
 580 D: hum
 581 C: que les gens / répondent à cette question ! <risa ligera> / mais ! / c'est qui vous arrive en fait e: / bon pasque oui c'est-à-dire qu'vous parlez quand même / assez souvent français
 582 D: [hu hu hum]
-
- 583 C: [mais e] / c'est qui vous arrive quand vous avez un problème c'est que vous trouvez pas le mot / ou vous trouvez pas l'expression // ou vous savez pas e / ou vous faites un hispanisme
 584 D: /// j'peux pas e / j'peux pas ss / hum / le le savoir comme ça
-
- 585 C: (h) et qu'est-c(e) que vous disent les gens par exemple si vous parlez avec un français d'france ça vous est déjà arrivé qu'on vous dise e / (h) mais qu'est-c(e) que tu dis là ? ou ça s'dit pas comme ça ! ou: ?
 586 D: oui comme ça mais en riant toujours / en riant j'veux dire moi je suis pas du tout un perfectionniste hein
 587 C: [ouais ouais ouais]
 588 D: [c'est du langage très] e / (h) e / bon / c'est c'est très bien d'faire des erreurs / et c'est très bien de de s'adapter à un / à un langage
 589 C: hu hum
 590 D: pasque / bon j'ai toujours cru que le langage e / c'est quelque chose qui vient d'en bas / c'est jamais quelque chose qui vient d'en haut
 591 C: hu hum
 592 D: et alors bon je / j'préfère m'adapter à tous les langages ↑
 593 C: hu hum
 594 D: que <risa ligera> / que respecter quelque chose qui: / bon qui // qui en réalité devient FAUX avec le temps
 595 C: hu hum
 596 D: (h) pasque bon y a des personnes qui veulent CONserver conserver conserver / mais le langage bon on / (h) on l'conserve pas / le langage on l'adapte on l'modifie
 597 C: hu hum
 598 D: c'est l'évolution du langage
-
- 599 C: hu hum / (h) donc en définitive ça vous est un peu égal si vous pensez=si vous parlez bien ou moins bien l'français ?
 600 D: complèt(e)ment égal
 601 C: d'ailleurs si vous faites des fautes ? //
 602 D: <risa ligera>
 603 C: peu importe !
 604 D: peu importe
 605 C: hen hen / c'est dangereux ça dans vot(re) métier hein / (h)
 606 D: ah non ! ah / non dans mon métier bon c'est pas pareil hein
 607 C: <risa ligera>
 608 D: dans mon métier e ! <risa ligera> j'é j'essaye de respecter un / (h) un / bon un maximum e c'que j'ai c'que j'ai acquis
 609 C: hum non mais [je comprends bien]
-
- 610 D: [mais::] / bon par exemple e / ça s e / j'crois qu'ça ça dépend des goûts personnels hein mais comme littérature par exemple e bon beh / e: j'adore e des

des gens comme cendrars ou comme e / (h) bon ou des gens qui qui qui utilisent e:
/ * l'argot e

611 C: hu hum

612 D: et / qui qui font des images e hum qui:

613 C: oh ben vous aimez bien céline alors ?

614 D: voilà céline !

615 C: <risa ligera> ouais

616 D: ah ouais

617 C: hu hum

618 D: ou // même e <risa ligera> san antonio !

619 C: [hu hum]

620 D: [<risa ligera>] ou des

621 C: hu hum / hu hum

622 D: des écrivains comme ça

623 C: ouais ouais

624 D: ouais

.....
625 C: (h) donc e / mais c'qui XX pour en rev(e)nir à mon sujet / c'qui vous c'qui vous

626 D: <risa>

627 C: <risa> j'voudrais savoir si on vous a dit déjà ça ! même si c'est en riant

628 D: e:: / pff ff / bon pe(u)t-être e ça a dû ah pe(u)t-être arriver / e deux fois ou trois
fois quelque chose XX j'en sais rien

629 C: hu hum

.....
630 D: XX personnel ça me fait rien

631 C: ça vous fait rien !

632 D: ouais

633 C: ça vous est égal

634 D: complèt(e)ment

635 C: ça vous traumatise pas du tout

636 D: ah non pas du tout

.....
637 C: hu hum / d'toutes façons si j'ai bien compris ça ça empêche jamais
d'communiquer ?

638 D: e ouais [eXACtement]

639 C: [ça va pas:]

640 D: y avait même e quelquefois c'est intéressant / au niveau d'la communication

641 C: hu hum

642 D: hu hum

643 C: intéressant intéressant ?

644 D: oui c'est intéressant pasque / bon évidemment quand on apprend une langue e /
on s'enrichit

645 C: hu hum

646 D: et:: // quand on a deux langues ben hein / on est plus riche

647 C: [hu hum]

648 D: [forcément]

649 C: hu hum

650 D: de de de de concepts de petites choses et quelquefois quand on mélange les
deux: // et qu'on et quand vient à l'esprit: / bon un mot au lieu d'un autre e: / c'est

- peut-êt(re) que / on le SENT comme ça // et c'est cette richesse qui / qui qui s'exprime comme ça de cette façon-là par une erreur
- 651 C: hu hum
- 652 D: hu hum
- 653 C: (h) mais justement [à c'sujet-là]---
- 654 D: [par une erreur] / par c'qu'on peut / considérer **par c'que les puristes pourraient considérer par une erreur** mais / ppf / non une expression comme ça
- 655 C: hu hu hum
- 656 D: j'crois pas
- 657 C: (h) pasque des gens / d'aut(res) personnes que j'ai interviewées m'ont dit e oui mais par exemple / si le mot vient par exemple en espagnol
- 658 D: [hum]
- 659 C: [en] premier c'est parc(e) qu'il est plus e / il CONvient mieux à la situation
- 660 D: exactement
- 661 C: vous pensez qu'c'est ça ?
- 662 D: oui
- 663 C: si le mot / si c'est si c'est le mot en espagnol
- 664 D: [oui]
- 665 C: [qui] vient c'est parc(e)
- 666 D: [oui / oui]
- 667 C: [qu'il est plus] précis
- 668 D: oh à l'esprit maint(e)nant maint(e)nant j'chais pas e i(l) y a i(l) y a / (h) ça m's(e)rait de trouver ces mots-là mais mais je sais que: / je sais qu'ça m'arrive oh oh comme ça arrive à à beaucoup d'mes de de personnes qui sont dans / dans mon cas
- 669 C: hu hum
- 670 D: et bon qui ne parlent ni bien ni le français e / (h) et ni l'espagnol mais parler bien qu'est-c(e) que c'est parler bien ?
- 671 C: ça c'est oui ! effectiv(e)ment <risa ligera>
- 672 D: hu hum
- 673 C: ouais / (h) pasque des gens m'ont dit on m'a dit oui e le mot vient en espagnol pasqu'il est plus précis d'aut(res) m'ont dit / le mot vient en espagnol pasque y a pas d'traduction en français
- 674 D: hu hum exactement
- 675 C: e:: / d'aut(res) m'ont dit e / j'vais dire le mot en espagnol
- 676 D: hu hum
- 677 C: si j'chuis avec un français qui parle les deux langues
- 678 D: hum
- 679 C: pasque ça établit une connivence entre nous deux
- 680 D: ouais / hu hum
- 681 C: vous pensez qu'tout ça c'est: ?
- 682 D: oh j'chais pas si on l'pense vraiment e
- 683 C: oh ben c'est pasque j'les ai fait: / [<risa>]
- 684 D: [ah oui] évidemment oui <risa>
- 685 C: j'les ai bien embêtés <risa>
- 686 D: ah oui / ff // sais pas ah / franchement je suis pour la spontanéité et / ff / et alors bon pourquoi pas de toutes façons quand j'me suis exprimé comme ça même avec des français qui n'avaient jamais mis les pieds en espagne j'ai j'ai toujours été compris
- 687 C: vous avez toujours été compris

688 D: ouais
689 C: ça c'est une chose importante
690 D: ouais ouais / hu hum
691 C: été compris mais en faisant répéter ou:
692 D: non non non [non non]
693 C: [compris] compris:
694 D: compris mais bon en général bon ça va sur e ça joue sur un mot ou deux mots
c'est-à-dire bon ça (h)
695 C: hu hum
696 D: c'est que(l)que chose qui va pas très loin (de) t(outes) façons mais des [des
p(e)tits concepts]---

697 C: [vous vous souv(e)nez pas d'un e]
698 D: qui qui en français
699 C: d'un exemple précis ou: ?
700 D: hum ça ça / j'chais pas ça me
701 C: [(de) t(outes) façons si ça vous r(e)vient:]
702 D: [vient pas à l'idée maint(e)nant]
703 C: vous vous m'direz
704 D: un jour si / ouais !
705 C: (en)fin vous:
706 D: un jour si si ça m'revient / comme ça e / j'pourrai l'marquer
707 C: [oui:]
708 D: [parc(e)] que c'est très intéressant
709 C: ou une chose qu'un jour quelqu'un
710 D: ouais
711 C: un ami à vous vous aurait dit
712 D: ouais / hu hum
713 C: des parents à vous ou j'en sais rien des gens qui:
714 D: [ouais ouais / hum hum]
715 C: [qui vous connaissent quoi]
716 D: j'peux pas dire qu'ça arrive tous les jours non plus hein
717 C: hen hen
718 D: mais: bon ça ça c'est un ça m'est déjà arrivé
719 C: hen hen / pasque justement
720 D: [hu hum]

721 C: [c'est] ss concrèt(e)ment c'qui m'intéresse c'est effectiv(e)ment quel / quel type
de: // de changement
722 D: ouais
723 C: vous avez pu effectuer dans la langue /// j'vais pas dire erreur pasque j'pense
pas qu'ce soit une erreur mais un changement / un *
724 D: (en)fin vous pouvez voir hein comme je m'exprime maint(e)nant bon [j'ai e e
mais alors e]
725 C: [oui non moi j'trouve pas] vous vous exprimez très bien <risa>
726 D: <carajada>
727 C: <risa> j'crois qu'a y a pas d'problème
728 D: y a y a pas d'problème hein bon <risa>
729 C: non mais mon boulot c'est d'décortiquer alors [vous inquiétez pas] <risa>

- 730 D: [oui d'accord] / oui j'sais pas pe(u)t-être en repassant la / (h) la / * / t(u) vois ça
ça m vient en espagnol *la cinta* la
- 731 C: ouais:
- 732 D: la bande magnétique
- 733 C: ouais
- 734 D: hum / la cassette e
- 735 C: pe(u)t-êt(re) que---
- 736 D: je sais plus comment on dit ça / (h) j me souviens plus
- 737 C: la bande j pense
- 738 D: une bande magnétique ?
- 739 C: ouais
- 740 D: ouais <carcajada>
-
- 741 C: <risa> / ah oui ! donc une chose que vous m'avez dit ça quand vous parlez ça
c'est / ça c'est important quand vous PARlez avec des français qu'habitent en
espagne / vous avez tendance à mélanger non ?
- 742 D: /// ah oui tout à fait oui / hu hum
- 743 C: hum / exprès ?
- 744 D: non pas exprès ! / on pense pas // on c'est spontané
- 745 C: hu hum
- 746 D: c'est spontané (en)fin ça dépend des personnes hein tout dépend des personnes
bon pe(u)t-êt(re) que vous en connaissez quelques-unes
- 747 C: oui <risa>
- 748 D: <risa>
- 749 C: <risa> j crois qu j'en connais une !
- 750 D: ah oui ? <risa> [XX]
- 751 C: [ouais ouais]
- 752 D: son nom commence par a ?
- 753 C: <risa ligera> / a ?!
- 754 D: non ?
- 755 C: alors non
- 756 D: ah non c'est pas celle-là
- 757 C: non / [(h) ah !]
- 758 D: [X j'veux] dénoncer personne hein <risa>
- 759 C: non on dé
- 760 D: [XX]
- 761 C: [on dénonc(e)ra] quand on aura
- 762 D: [après XXX <risa>]
-
- 763 C: [quand on aura fini l'interview <risa>] / e:: qu'est-c(e) que j'vais vous
d(e)man=ah oui ! une chose que j'voulais vous d(e)mander / (h) est-c(e) que e des
français / de france donc ne parlant pas espagnol
- 764 D: hu hum
- 765 C: vous ont dit parfois que vous pouviez avoir un accent / bizarre
- 766 D: non
- 767 C: non
- 768 D: non
-
- 769 C: jamais ? / (h) et les intonations ? / dans les phrases
- 770 D: non

771 C: les interjections

772 D: non X

773 C: non / on vous a pas dit ces choses-là

774 D: non

775 C: (h) en fait la seule chose qu'on ait pu vous dire / comme ça en rigolant c'était tiens e / tiens qu'est-c(e) que tu dis là ou (quel)que chose comme ça

776 D: hu hum

777 C: jamais aut(re) chose ?

778 D: / non non simplement un p(e)tit sourire des choses comme ça pasque: / bon j'ai pu me / me tromper sur un mot mais mais en général j'me trompe e mais y a y a une relation y a quand même une étroite relation

779 C: hu hum

780 D: c'(est)-à-dire donc c'est pas: / c'est pas du chinois que j'raconte

781 C: hu hum hum

782 D: c'est quelque chose de compréhensible

783 C: hu hum

784 D: hu hum

785 C: ok / <ruido de papeles> hum ! / j'veus ai pas d(e)mandé e:: / à l'écrit est-c(e) que::: / votre orthographe ça va ou: ?

786 D: oui ça va bien

787 C: pe(u)t-êt(re) pasque vous êtes prof aussi

788 D: c'est possible / hu hum

789 C: [pasque:]---

790 D: [(en)fin j'veux] dire qu'aussi bon pasque bon j'chuis prof e / depuis qu'je suis ici avant / (h) e / j'faisais pas ça et bon j'ai appris beaucoup <risa ligera> aussi en / en: / en étant professeur

791 C: hu hum

792 D: c'est-à-dire que / en enseignant y a pas beaucoup plus

793 C: hu hum / (h) oui pasque j'ai des gens qui m'ont dit e oui j'ai du mal avec les deux m les deux n les deux t les deux p les / (h) comme en espagnol y en a pas

794 D: hu hum

795 C: e / qui m'ont dit oui je j'ai du mal des fois faut qu'j'regarde dans l'dictionnaire je sais pas [exactement]

796 D: [oui] / non bon après bon / e enregistrez mais après e / j'pourrai vous parler de / (h)

797 C: [d'autres cas]

798 D: [au niveau] de méthodes e que j'utilise e

799 C: hen hen / mais vous concrètement [ça vous est pas:]

800 D: [j'crois qu'c'est e]

801 C: ça vous arrive pas particulièrement

802 D: ah non pour moi non / non

803 C: ok / ok

final de la entrevista

ENTREVISTA N° 10 : FRANCE

- **Fecha:** 25 de marzo de 1996
- **Tiempo de grabación:** 43 minutos
- **Lugar:** En casa de France, en Málaga
- **Personas presentes:** Sólo la entrevistada
- **Interlocutores:**
 - C : Catherine Gaibrois Chevrier
 - F : France

- 1 C: alors d'abord donc j'vais vous poser des des questions
2 F: ben allez-y allez-y
3 C: sur vous hein ? [donc de]
4 F: [allez-y]
5 C: de quelle région vous êtes de france ?
6 F: ben / j'chuis normande e / je suis née à rouen mais j'ai / vécu e / quelques années au maroc [à casablanca]
7 C: [ah bon] / hen hen
8 F: et après quand j'avais quatorze // quatorze ans ? quatorze ou quinze j'chuis allée en pension à clermont-ferrand
9 C: hen hen
10 F: (h) et:: / bon j'y suis restée trois ans / et puis après j'chuis v(e)nue en espagne j'chuis arrivée à madrid j'chuis v(e)nue à madrid / (h) e::

- 11 C: et vous aviez quel âge
12 F: [je suis v(e)nue]
13 C: [quand vous êtes] venue à madrid alors ?
14 F: dix-huit ans
15 C: dix-huit ans / hen hen

- 16 F: je suis v(e)nue faire un cours pour étrangers à la faculté de philosophie // et puis j'ai connu mon mari / et puis un an et d(e)mi après on s'est mariés
17 C: et puis vous êtes restée <risa ligera>
18 F: et puis j'chuis restée en espagne /

- 19 C: puis vous ê=et vous êtes venue après à malaga ↓ ?
20 F: oui alors e j'ai vécu trois ans à madrid / mon fils est né à=mes deux enfants sont nés à madrid / mon fils et ma fille
21 C: hen hen
22 F: et: /// ah oui après on est v(e)nus habiter malaga ↓
23 C: hen hen / ok / j'vais voir si---

(interrupción)

- 24 C: ok / donc ça vous fait combien d'années que: vous êtes en espagne [e] ?

- 25 F: [et] bien ça fait je suis en espagne depuis e:: / fin soixante / donc ça va faire trente-cinq ans
- 26 C: trente-cinq ans / hen hen
- 27 F: ça va faiRe tRente-cinq ans / [que je suis en espagne]
- 28 C: [donc vous êtes partie] vous aviez dix-huit ans et
- 29 F: et puis
- 30 C: et trente-cinq ans en espagne
- 31 F: voilà / voilà <risa ligera>
-
- 32 C: et ça a été par hasard alors pasque vous avez rencontré vot(re) mari [et]
- 33 F: [ben] oui c'est ça ! autrement j'ch(e)rais pas / autrement j'ch(e)rais rentrée en france
- 34 C: [hen hen]
- 35 F: [mais comme] j'ai / rencontré mon mari bon ben on a décidé d'se marier
- 36 C: [hen hen]
- 37 F: [et puis] voilà /
- 38 C: ah d'accord
-
- 39 F: et puis j'chuis restée p(u)is j'me suis bien adaptée: / au pays
- 40 C: hen hen
- 41 F: madrid à l'époque c'était une belle v=enfin **une VILLE agréable pour e //**
pour y habiter c'était bien / moi ça m'plaisait et puis après comme e mon mari a trouvé du travail à malaga ↓ sa famille est d'i e de malaga ↓ aussi
- 42 C: hu hum
- 43 F: sa mère est de **ronda** et son père est d'malaga ↓
- 44 C: hu hum
- 45 F: (h) / et: / comme me mon beau-père était à la r(e)traite il était militaire / i(l)s ont décidé de: / venir / habiter à / à malaga ↓ donc mon comme on lui avait offert à mon mari un travail à malaga ↓ on a dit bon ben il est fils unique / on a dit bon ben on vient aussi nous à malaga ↓
- 46 C: hu hum !
- 47 F: et ça fait vingt-huit vingt-neuf ans qu'chuis ici=e non plus ! plus ! j'chuis arrivée / ma fille avait / (h) ma fille va a trente-deux elle a trente-deux ans elle va avoir trente-trois ans et elle avait un an et d(e)mi=ça fait combien ? /
- 48 C: [ça f--]
- 49 F: [ça fait] trente trente ans non ?
- 50 C: oui
- 51 F: ou trente [et un ans] ?
- 52 C: [oui oui]
- 53 F: trente et un ans
- 54 C: [trente et un ans oui / c'est ça]
- 55 F: [à peu près oui trente ou] trente et un ans qu'j'habite malaga ↓ oui
- 56 C: ah oui effectiv(e)ment
- 57 F: [oui oui oui]
- 58 C: [oui ça fait] longtemps ! <risa ligera>
- 59 F: oui ça fait longtemps oui on habitait à *pedregalejo* vous savez où est le:
- 60 C: oui oui
- 61 F: *conde de las navas* vous connaissez ?
- 62 C: oui ça m'dit que(l)que chose [X]
- 63 F: [c'est] juste avant de / traverser la p(e)tite rivière là

- 64 C: hu hu hum
 65 F: où y a des p(e)tites villas des [p(e)tites maisons]
 66 C: [ouais ouais ouais]
 67 F: on habitait là
 68 C: [des p(e)tites ouais]
 69 F: [et puis après] on a déménagé / et on est v(e)nus habiter ici
 70 C: hen hen / ah oui donc
 71 F: [et voilà]
-
- 72 C: [ça vous en fait] des années
 73 F: oui oui oh moi j'chuis
 74 C: [ici]
 75 F: [presque] plus espagnole que: / * que française pasque: / ça fait plus longtemps qu'j'chuis en espagne qu'en france [hein]
 76 C: [et] ouais
 77 F: j'chuis partie j'avais dix-huit ans donc ça fait /
-
- 78 C: et / et vot(re) famille elle est originaire de france ?
 79 F: oui oui oui oui mes parents sont de /
 80 C: donc quou quand vous êtes arrivée vous---
 81 F: mon père est bourbonnais
 82 C: hen hen
 83 F: et / ma mère est / normande
-
- 84 C: hen hen / et quand vous êtes arrivée vous parliez pas bien / l'espagnol [alors] ?
 85 F: [bon !] j'avais appris à l'école mais vous savez c'est c'que j'vous disais
 86 C: [ouais ouais]
 87 F: [hein c'qu'on] apprend à l'école / (h) et puis bon j'ai eu du MAL au début puis mon mari parle français donc au début e j'parlais pas tellement non plus espagnol hein
 88 C: vous parliez français ensemble ?
 89 F: j'parlais fran=on parlait français / (h) et **c'est quand j'chuis v(e)nue à malaga ↓ où vraiment j'ai commencé à parler espagnol**
 90 C: hen hen
 91 F: pasque: / j'connaissais personne et puis <risa> j'(é)tais obligée d'me débrouiller pour e / (h) pour faire mon marché les enfants commençaient à aller à l'école et tout ça donc i(l) fallait bien que j'parle espagnol
 92 C: hu hum ! [ah d'accord]
 93 F: [et voilà]
-
- 94 C: et et: / et avec vos enfants vous vous leur parlez [en français en espagnol: en ?]
 95 F: [au début quand i(l)s étaient p(e)tits en français] tout l'temps
 96 C: [tout l'temps]
 97 F: [quand i(l)s étaient] p(e)tits puis quand i(l)s ont commencé à aller à l'école i(l)s m'ont / i(l)s voulaient p(l)us parler français <risa> / (h) i(l)s ont commencé à parler espagnol espagnol mais i(ls) parlent bien français hein
 98 C: [ouais]
 99 F: [ma fille] mieux que mon fils / ma fille [parle espagnol]
 100 C: [pasque c'est] l'aînée peut-être
 101 F: non non non non c'est la plus p(e)tite

- 102 C: ah c'est la plus p(e)tite
 103 F: mais ça l'intéresse plus
 104 C: [ah ah ?]
 105 F: [je sais pas] elle e // elle préfère e // * / elle aime la langue française
 106 C: hu hum
 107 F: mon fils aussi mais: il a plus de mal il a d'la il a un accent tandis que ma fille non
 108 C: [ah ouais ?]
 109 F: [ma fille] elle elle parle très bien <ruido de campanadas>
-
- 110 C: mais v=i(ls) pasqu'i(ls) sont allés à l'école espagnole bien sûr
 111 F: i(ls) sont allés à l'école espagnole mais i(ls) sont allés beaucoup i(ls) sont:: / tous les étés i(l)s allaient chez mes parents
 112 C: ah <ruido de campanadas>
 113 F: on a une maison dans l'bourbonnais une maison de: famille <ruido de campanadas>
 114 C: hen hen
 115 F: ah vous connaissez vichy ? [(en)fin vous connaissez vous avez entendu parler oui ?]
 116 C: [oui j'chuis allée une fois en vacances à] vichy [j'chuis allée en vacances]
 117 F: [bon ben à côté d'vichy]
 118 C: ouais ouais
 119 F: à côté d'vichy **on a une maison / (h) qui était de mes grands-parents** / * et:: / qu'est-c(e) que j'vous disais ? ah ! et mes enfants allaient e / passer leurs vacances tout l'temps e
 120 C: ah oui tous les étés [i(l)s i(l)s allaient en france]
 121 F: [tous les étés i(l)s allaient] en france
 122 C: donc i(ls) parlaient---
 123 F: ou mes parents
 124 C: [tout l'temps]
 125 F: [beh mes parents] viennent aussi venaient assez souvent maint(e)nant moins à cause de leur âge mais enfin e
 126 C: hen hen
 127 F: [(h)]
 128 C: [donc] i(ls) comprè i(ls) comprennent tout [ils / parlent]
 129 F: [oui oui oui] / i(ls) parlent bien
 130 C: hen hen
 131 F: [(en)fin i(l)s débrouillent quoi]
-
- 132 C: [et ils l'écrivent aussi ?]
 133 F: i(l)s ont aucun problème / ma fille e / écrit un peu puis elle est allée à l'école e:: / vous savez l'école e *de idioma(s)*
 134 C: [ah oui ! *la escuela oficial*]
 135 F: [*la escuela oficial de*] *idioma(s)*
 136 C: hen hen
 137 F: elle a fait ses ses deux deux premières années d'français
 138 C: hen hen
 139 F: et: / mon fils moins pasque mon fils il a / * il a fait son droit et p(u)is maint(e)nant il est juge alors il a beaucoup travaillé vous savez il a toujours été en train de dans ses études et tout ça il avait pas beaucoup le temps de / (h)

- 140 C: d'apprendre le français !
141 F: <risa ligera> d'apprendre le français non c'était l'anglais à l'école et puis le français bon ben / oui i(l) parlait quand il allait chez mes parents et tout ça
142 C: [hen hen]
143 F: [mais enfin] c'est pas que
-
- 144 C: hen hen / avec vous alors vous leur parlez en espagnol ?
145 F: maint(e)nant oui
146 C: hu hum
147 F: oui maint(en)ant=à moins que mes parents soient là que ma sœur soit là que mes frères soient là alors on parle tous français bien sûr puisque eux parlent pas: espagnol
148 C: hu hum / hu hum
149 F: (h) mais autrement e à la maison en général on parle espagnol
150 C: on parle espagnol
151 F: ouais
-
- 152 C: hen hen / mais vous êtes zé vous avez pas vraiment l'occasion de parler français alors ?
153 F: ff / maint(e)nant non pas tellement sauf quand j'veis chez mes parents dans ma famille quoi
154 C: ah oui / ah oui
155 F: quand j'veis dans ma famille ben / quand j'veis chez mes tantes chez mes parents maint(en)ant j'veis y aller là fin avril
156 C: ouais ? vous allez y aller
157 F: hum / à marseille mes parents habitent marseille en c'moment
158 C: d'accord
159 F: hu hum
-
- 160 C: hu hum / ok / et e / vous vous avez travaillé ici en espagne ? qu'est-c(e) que: ?
161 F: [hum::]
162 C: [vous avez] fait que(l)que chose comme activité professionnelle ou ?
163 F: non j'ai pas tellement travaillé
164 C: hu hum
165 F: non non j'ai donné des l(e)çons au début mais maint(e)nant e
166 C: hu hum
167 F: non j'ai pas travaillé
-
- 168 C: hu hum / et et donc quand vous êtes partie vous aviez à dix-huit ans qu'est-c(e) que vous aviez fait comme études plus ou moins comme e ?
169 F: et ben j'chuis arrivée:: / e jusqu'en première j'ai pas passé l'bac
170 C: hen hen
171 F: j'chuis pas arrivée à
172 C: fin fin [des études en france]
173 F: [bon comme j'chuis] partie j'allais / bah bien sûr ! j'allais r(e)tour j'allais r(e)tourner en france pour passer mon bac et p(u)is /
174 C: <risa ligera>
175 F: (h) et p(u)is final(e)ment j'chuis pas r(e)tournée donc e / ça y est j'ai fini
176 C: et ben ! <risa>
177 F: ouais

- 178 C: oui après vous avez vous avez: / fait vot(re) famille et puis [voilà quoi]
179 F: voilà / et puis j'chuis / j'me suis occupée
180 C: [oh bon]
181 F: [d'mes] enfants d'ma maison et <risa>
-
- 182 C: d'accord / ok / et qu'est-c(e) que vous avez comme / comme niveau aujourd'hui
en espagnol vous parlez bien e y a pas ?
183 F: le niveau ? non j'ai aucun problème en espagnol
184 C: c'est comme si vous / aucun problème
185 F: non non non non aucun ben écoutez **après trente-cinq ans de: / habiter en
espagne** hein
-
- 186 C: X quand même/ (h) et vous avez d'l'accent quand vous parlez en espagnol un
peu ?
187 F: on m'dit que non / on m'dit qu'j'ai un accent sud-américain
188 C: ah ouais ?
189 F: je sais pas <risa breve> mais non pas d'accent français pas d'accent français
[non]
190 C: [hen hen] / on vous prend jamais pour une française ?
191 F: quelquefois oui on m'dit wah i(l) faut bien: / chercher pour voir que j'chuis
française mais enfin non / i(l) paraît qu'j'ai pas tellement d'accent hein
192 C: hen hen
193 F: c'est c'qu'on m'dit
194 C: hen hen
195 F: qu'j'ai pas tellement d'accent
196 C: c'est pe(u)t-êt(re) pasque vous avez une bonne oreille alors ?
197 F: j'pense oui
198 C: que / vous entendez bien
199 F: j'pense oui
200 C: vous:
201 F: oui oui oui oui pour les // (h) pour les langues j'dois être e / si j'avais eu un <risa
ligera> étudié un peu plus j'aurais été douée pasque
202 C: hen hen
203 F: j'ai ap commencé l'anglais au=(en)fin j'fe j'faisais anglais aussi à l'école / (h) et
au lycée et puis j'ai r(e)pris aussi ici et p(u)is vous savez avec mes enfants la
maison et tout ça bon ben j'avais pas l'temps / puis j'ai laissé tomber aussi
204 C: hen hen
205 F: hein
206 C: oui puis ça vous est pas très utile non plus
207 F: non ! si j'travaille pas si je:
208 C: non
209 F: ça me: // ça m'donnait rien dans l'fond enfin non mais j'aurais bien aimé quand
même dans l'fond
210 C: ah ben oui [c'est toujours plus sympa]
211 F: [enfin bon X] maint(e)nant <risa> s s
-
- 212 C: et:: / et: / vous êtes contente de parler: / sans sans avoir beaucoup d'accent ?
c'est bien ? vous trouvez ça: ?
213 F: en es espagnol [vous dites ?]
214 C: [en espagnol] ouais

215 F: ah ben oui moi j'chuis contente / ouais oui oui oui
216 C: ouais / pasque j'vous dis ça pasque j'ai d'aut(res) personnes qui m'ont dit /
qu'elles
217 F: [qu'elles a]---
218 C: [étaient conTENTES] d'avoir un accent qu'on reconnaissait
219 F: [français ?!]
220 C: [qu'elles étaient] françaises quand elles parlaient / donc vous:
221 F: ah moi ça m'gêne pas=(en)fin bon ça m'est égal / moi j'dis qu'j'suis française et
p(u)is c'est tout puis on m'dis ouais tu parles bien et puis voilà <risa>
222 C: ah <risa>
223 F: t'as pas d'accent <risa> quoi

224 C: ok / et / ah oui ! une aut(re) question qu'vous m'aviez dit avant comment vous
vous considérez vous comme française comme espagnole comme ? après toutes
ces années
225 F: ah non française !
226 C: française / de france
227 F: oh même si ça fait trente-cinq ans qu'j'suis en espagne mais quand même
j'chuis française hein !
228 C: ouais
229 F: oh ben j'ai gardé mes deux=ma nationalité hein
230 C: vous avez la DOUBLE nationalité ?
231 F: oui oui j'ai les=mes enfants aussi
232 C: hen hen
233 F: mes enfants aussi
234 C: mais au fond d'vous / vous vous [vous considé]---
235 F: [oh française] moi j'crois qu'j'ai pas / française française
236 C: française
237 F: oui / (h) pourtant e / j'aime bien l'espagne hein i(l) faut dire
238 C: hu hum
239 F: mais: / j'me considère quand même <risa> française moi quand on m'demande
j'dis non j'chuis française mariée à un espagnol
240 C: hu hum / c'est marrant [pasque]
241 F: [oui]
242 C: quand même vous avez passé plus
243 F: [plus !]
244 C: [plus] si on compare [trente-cinq ans]
245 F: [oui oui oui oui] non mais moi comme j'ai beaucoup de relations avec mes: ma
famille j'chuis on est très famille on s'reunit et tout e / * c'est pe(u)t-êt(re) ça je
sais pas
246 C: hu hum

247 F: donc pour moi c'est // c'est quand même assez important <risa breve>
248 C: ça / ouais la france
249 F: oui
250 C: ça reste e une chose [importante pour vous]
251 F: [oh oui ! oh oui !]
252 C: (h) mais vous vous aviez
253 F: bien dans c'qu'i(l) y a--- / oui
254 C: oui dites-moi ! dites-moi !

- 255 F: non non non non / oui non interrogez-moi
 256 C: non non parlez ! si vous avez que(l)que chose à dire [faut l'dire !]
 257 F: [ah bon non] bien que / moi la ni la politique en france e j'y connais rien ça m'intéresse pas
 258 C: ouais
 259 F: (h) mais: j'veux dire que / * j'aime re retourner chez mes parents j'aime aller à la maison qu'on a à la campagne j'aime retrouver mes cousins j'aime retrouver mes frères et sœurs / (h) mes n(e)veux mes nièces ma famille !
 260 C: c'est pour vot(re) famille surtout
 261 F: oui
 262 C: c'est ça
 263 F: hu hum / [oui je crois]
-
- 264 C: [ouais ouais ouais] / (pa)sque l'actualité vous suivez pas trop [XX]
 265 F: [ah non non non !] ni j'achète / et j'achète pas au=avant j'achetais e des journaux français mais maint(e)nant j'en achète plus
 266 C: non
 267 F: tse tse <ruido con la boca indicador de negativa> non non non non
-
- 268 C: et / vous lisez des fois en [français ou ?]
 269 F: [oui j'relis] des liv(res) des tas d'livres que j'ai oui
 270 C: hen hen
 271 F: j'relis des: / des tas d'bouquins qu'j'ai en ai **pff** / partout !
 272 C: oui
 273 F: <risa ligera> je les relis
 274 C: hen hen
 275 F: mais: / ach(e)ter: / journaux et tout ça français j'en [achète pas]
 276 C: ouais / vous lisez en
 277 F: mais en général j'en achète pas / voilà
-
- 278 C: donc en fait vos contacts avec la france c'est plutôt bon / c'est [plutôt famille]
 279 F: [par mes parents] / voilà / c'est ça
 280 C: voilà c'est ça
 281 F: mes parents mes frères mes sœurs / on s'téléphone toutes les s(e)maines tous les quinze jours tout
 282 C: ah oui effectiv(e)ment
 283 F: oui oui oui oui
-
- 284 C: vous ê vous êtes la seule à à êt(re) partie à l'étranger ?
 285 F: non ma sœur habite même le maroc
 286 C: ah ben oui c'est pas
 287 F: ma sœur habite le maroc
 288 C: ah: / vous vous appelez au maroc et: / et vous appelez [en france et]
 289 F: [hu hu hum] / et j'ai deux frères en france enfin un frè un frère pasque j'en ai un qu'est décédé y a pas longtemps / (h) et: / et j'ai un frère qui habite nice
 290 C: hu hum oh oui c'est très dispersé !
-
- 291 F: **pff** ! et mes parents qui sont tous seuls à marseille c'est pour ça qu'j'veux absolument qu'i(ls) viennent [e ici]
 292 C: [ben oui]

- 293 F: mais i(l) veut v(e)nir mon père veut pas / * y a rien à faire / hein i(ls) viennent souvent hein pasque j'ai un fils qui s'est / mon fils s'est marié / (h) cet été / * avec une e / jeune fille des canaries
- 294 C: hu hum
- 295 F: alors on est tous allés aux canaries
- 296 C: hu hum / ouais
- 297 F: toute la famille même des cousins qui y sont allés // (h) et:: / et mon père bon il était content et tout ça et il y est allé bon si i(l)s étaient pas v(e)nus au mariage i(l)s en auraient fait une maladie / (h) mais: / mais pas v(e)nir habiter là tse tse tse tse <ruido con la boca indicador de negativa> non [non non non non]
- 298 C: [non i(l) veut pas changer] / [d'pays]
- 299 F: [non non] non non i(l) veut pas changer d'pays et p(u)is / i(l) veut pas changer ses habitudes i(l) veut [pas:]
- 300 C: [pourtant] à marseille il est loin d / il est loin de c'est sa normandie natale [non ?]
- 301 F: [beh tiens] non lui il est bourbonnais
- 302 C: bourbonnais
- 303 F: ouais non mais i(ls) ils y vont assez souvent hein e / à la maison là qu'on a
- 304 C: hen hen
- 305 F: i(l)s y vont assez souvent i(l)s y vont là i(ls) vont y aller à pâques / f i(l)s y vont ils y passent tout l'été / i(l)s y partent en juin et i(ls) rentrent en octobre / à marseille
- 306 C: oh oui ça oui
- 307 F: hen
- 308 C: oh i(l) boh ss / c'est normal remarquez il a pe(u)t-êt(re) pas envie / [de partir]
- 309 F: [non puis] vous savez c(e) qu'i(l) y a c'est comme il est pas / i(l) s'porte pas très bien bon c'est normal à quatre-vingt-trois ans / (h) il a: / ses méd(e)cins à marseille et p(u)is i(l) dit que: / [qu'i(l) va]
- 310 C: [qu'i(l) les] connaît [qu'il est bien là-bas qu'i(l)]
- 311 F: [voilà / il a peur de:] // de changer
- 312 C: il est tout seul ave
- 313 F: [ses habitudes]
- 314 C: [avec vot(re) mère]
- 315 F: [oui tous les deux]
- 316 C: et [XX tous seuls]
- 317 F: [tous seuls oui] / oui mon frère voulait qu'il aille habiter grasse aussi mais / y a rien à faire i(l) veut pas non plus / i(ls) veulent pas non plus
- 318 C: i(ls) veulent=pour même pas se rapprocher de:
- 319 F: non pourtant e marseille grasse c'est à côté hein
- 320 C: ben oui
- 321 F: <risa ligera> mais i(ls) veulent pas non non non non / i(ls) sont bien i(l)s ont mê(me) un bel appartement i(ls) sont contents à marseille et
- 322 C: i(ls) veulent pas partir
- 323 F: ils veulent pas partir
- 324 C: bon si i(l) veut même pas aller à grasse hein alors i(l) viendra pas en espagne
- 325 F: non
- 326 C: <risa ligera> alors là e
- 327 F: non / vous pensez / * non mais i(ls) viennent j'vous dis ma fille s'est mariée i(ls) sont v(e)nus à malaga ↓ i(ls) sont restés un mois mon fils s'est marié cet été i(ls) sont v(e)nus i(ls) sont allés aux canaries pour eux ben un voyage i(l) fallait qu'i(ls)

- fassent escale à madrid / (h) pour faire escale a *las palmas* (p)a(ce) que le mariage c'était à *lanzarote*
- 328 C: ah i(l)s ont pas été en en avion ?
- 329 F: si !
- 330 C: ah !
- 331 F: i(l) fallait faire escale
- 332 C: ah y avait pas de /
- 333 F: y avait pas direct
- 334 C: direct ?
- 335 F: tse tse tse tse <ruido con la boca indicador de negativa> de marseille non / fallu i(l)s ont il a fallu qu'i(ls) fassent marseille / madrid / (h) madrid *las palmas* et *las palmas lanzarote*
- 336 C: <risa>
- 337 F: **pour ça qu'j'vous dis** que: / (h) i(l)s aiment voyager i(l)s ont beaucoup voyagé i(l)s ont toujours e eu // toujours i(l)s ont voyagé / (h) i(l)s ont / i(l)s aiment bien ça / (h) mais: // i(ls) veulent retourner chez eux et:
- 338 C: voyager mais pas habiter
- 339 F: voilà / voilà / mais pas habiter i(ls) veulent retourner chez eux leur petit train-train tranquille leur appartement bien <risa breve>
- 340 C: oh ! / ça s'comprend quand même <risa breve>
- 341 F: oui mais / (h) (é)coutez ma sœur e à gaza / moi ici // f [si i(l)s étaient]
- 342 C: [remarquez] i(ls) s(e)raient plus près ici
- 343 F: [voilà]
- 344 C: [pasque] gaza et et [malaga ↓ c']
- 345 F: [non puis] à gaza mon père i(l) voudrait pas habiter
- 346 C: non
- 347 F: tse tse tse <ruido con la boca indicador de negativa> // <risa>
-
- 348 C: et / aut(re) question et comment vous considèrent e les français en général pas vot(re) famille ou le vot(re) famille aussi mais disons les français en général / (h) après tant d'années / à à l'étranger comme ça i(ls) vous considèrent comment ? // comme française comme espagnole comme ?
- 349 F: oof ! e / les français ?
- 350 C: hu hum
- 351 F: // non on m'parle pas trop de / de / non je sais pas bon moi je j'chais pas moi j'dis oui j'chuis fran=ben enfin i(ls) savent que j'chuis française quand j'vais en france et tout ça i(ls) sont contents d'me r(e)voir et tout ça
- 352 C: ouais
- 353 F: (h) ceux qu'je connais mais / (en)fin rien de spécial non i(ls) m'demandent si j'me suis bien adaptée en espagne enfin ils me posent des questions sur l'espagne
- 354 C: ouais
- 355 F: (h) / et puis voilà / rien de spécial non
- 356 C: rien de spécial
- 357 F: non rien de spécial
- 358 C: et / et---
- 359 F: non y a des fois i(ls) m'disent pourquoi t'es allée si loin pourquoi t'es allée dans un pays comme ça pasque les gens qui connaissent pas l'espagne e
- 360 C: oui moi on m'dit pareil
- 361 F: i(l)s ont e une idée un peu: // bizarre de / (en)fin une hein fausse dans l'fond
- 362 C: hu hum

- 363 F: pasque quand i(ls) viennent i(ls) sont un peu: // * di i(ls) i(ls) s'imaginent pas qu'l'espagne c'est comme ça // hein ?
- 364 C: c'est vrai c'est vrai mes amis disent pareil
- 365 F: pasqu'i(ls) croient que c'est un peu: / un coin perdu un pays perdu un peu: sous-dév(e)loppé i(l) faut dire
- 366 C: oui i(l)s ont des idées un peu attardées
- 367 F: oui ?
- 368 C: les français sur les espagnols <risa> non---
- 369 F: j'crois qu'c'est la politique j'crois qui a fait ça non ?
- 370 C: peut-être / j'chais pas [les espagnols ont beaucoup changé là ?]
- 371 F: [oui non vous vous êtes jeune] / oui / oui
- 372 C: en pas longtemps
- 373 F: oui
- 374 C: c'est pe(u)t-êt(re) ça aussi
-
- 375 F: oui oui oui oui / (en)fin X a beaucoup changé // la la france aussi a changé hein
- 376 C: ouais bien sûr
- 377 F: pasque: // y a y avait des choses qui étaient bien qui étaient // et puis maint(e)nant [tout est]
- 378 C: [quand vous] rev(e)nez vous après tant d'années en hors hors de france / vous voyez beaucoup d'changements quand vous rev(e)nez ?
- 379 F: oh oui moi j'trouve que les / les gens avant étaient plus sympas /
- 380 C: ouais ?
- 381 F: en france oui j'trouve qu'i(l)s étaient plus
- 382 C: ouais ?
- 383 F: ben c'est-à-dire que moi quand j'vais dans: / dans la maison où on est là j'retrouve toujours les mêmes e / (h) personnes qui m'ont connues peTITE et tout ça alors c'est c'est différent (h)
- 384 C: hu hu hum
- 385 F: (h) mais: / non à marseille j'trouve les gens sont / oh à marseille c'est spécial comme ville aussi [faut r(e)connaître hein]
- 386 C: [ouais ouais ouais ouais]
- 387 F: c'est pas une ville e
- 388 C: ça a pas la réputation d'être une ville très agréable
- 389 F: non
- 390 C: XX
- 391 F: non non non non non non c'est pas agréab(le) c'est pas agréab(le) / hum ///
- 392 C: // j'chais pas / moi j'peux=j'mais / vous voyez beaucoup d'changements ouais quand vous quand vous rev(e)nez ?
- 393 F: en france ?
- 394 C: ouais
- 395 F: oui les gens / j'trouve qu'i(l)s étaient <risa breve> (vr)aiment plus aimables e plus:
- 396 C: ah ouais ?
- 397 F: ouais
- 398 C: ah X
- 399 F: oui faut dire qu'ici aussi maint(e)nant chacun va / on a y a un rythme de vie tellement /
- 400 C: [dû à / à l'individualisme]
- 401 F: [rapide / et tellement] hein ?

- 402 C: peut-être un peu non
403 F: oui ! et puis maint(e)nant on connaît plus perso=moi j'vois par exemple y a des choses qui m'choquent quand j'vais en france // (h) ici / quand on habite dans un immeub(le) bonjour e au r(e)voir [et t(i)ens / bon]
404 C: [en france jamais]
405 F: en france e pf // et pourtant e / (h) e mes parents habitent dans un immeub(le) bon j'dis mes parents ou mon frère ou **eso** les gens b / i(ls) connaissent personne hein
406 C: hum / c'est vrai / c'est vrai
407 F: ici j'trouve que on vit plus quand même e / plus à l'anci=pas / (h) à l'ancienne e / on // on est <risa breve> un peu vieux / j'chais pas moi j'trouve que le la vie ici j'chais pas si c'est l'andalousie / spécial(e)ment
408 C: [j'pense pas]
409 F: [pasqu'à] madrid ça doit êt(re) pareil aussi
410 C: à madrid [aussi c'est pareil]
.....
411 F: [ah oui oui quand on na]=moi quand j'habitais à madrid y a: / trente et quelques années / bon // c'était bien mais maint(e)nant je sais pas moi ça fait longtemps qu'j'suis pas r(e)tournée [à madrid]
412 C: [hen hen]
413 F: (en)fin j'y vais / quand j'y vais c'est j'y vais: / quat(re) jours cinq jours une semaine
414 C: hen hen
415 F: pour e:
416 C: ça dépend des quartiers où vous habitez c'est comme tout quoi
417 F: e::
418 C: [y a des quartiers qui sont moins:]
419 F: [nous les quartiers] / non ! mais les quartiers le quartier où on habitait nous c'était à côté du **retiro** / vous savez à **goya**
420 C: hu hum
421 F: bon / mais (évi)demment j'connais plus personne /
422 C: oh ben c'est normal
423 F: <risa breve> alors e /
424 C: ouais puis ça fait beaucoup d'années <risa> oui c'est sûr !
425 F: c'est pour ça j'vous dis que moi j'connais plus perSONNE
426 C: ouais ouais ouais / ben oui malgré j'trouve c'est quand même / c'est pas comme la france hein c'est très différent
427 F: ah non ! c'est différent ! / c'est différent !
428 C: ouais ouais ouais
429 F: tse tse tse tse <ruido con la boca indicador de negativa>
430 C: moi j'peux vous dire que moi j'chuis d'paris / et quand j'compare avec madrid y a y a pas d'comparaison (en)fin j'veux dire c'est [pas]---
431 F: [vous] préférez madrid ? au point d'vue: ?
432 C: moi ? cent fois
433 F: pour y habiter ?
434 C: oh oui
435 F: ça m'étonne pas
436 C: oh oui
437 F: ça m'étonne pas
438 C: oh ça ça sans aucun doute hein

439 F: bon paris c'est joli pour aller voir e / pour y passer une semaine [dix jours]
440 C: [oui mais] en vacances
441 F: voilà
442 C: mais habiter paris
443 F: mais pour habiter paris
444 C: j'y ai habité vingt-deux ans j'vais t'dire on m'y fait pas r(e)tourner moi hein / ah
non non j'aime pas
445 F: hein
446 C: ah non non j'aime pas
447 F: non non vous allez finir vos jours en espagne ! <risa>
448 C: oh moi j'aim(e)rais bien oui <risa>
449 F: ah oui ?
450 C: ah oui moi j'me plais bien en espagne
451 F: oui
452 C: ouais ouais c'est chouette
453 F: oui
454 C: *sí* j'aime bien

.....
455 F: valence ça vous a plu ?
456 C: j'aimais beaucoup valence
457 F: oui moi j'y suis passée j'ai // valence ça a été pour moi e / pass de passage
quand on va en france quoi
458 C: ouais ouais ah ben oui !
459 F: mais:: / oui / j'connais pas comme ville quoi
460 C: ben si vous avez une occasion un jour allez visiter moi j'trouve qu'c'est très
461 F: hum
462 C: c'est une [très jolie ville c'est très agréable]
463 F: [c'est joli comme / c'est une très] belle ville
464 C: ah ouais / j'ai vraiment j'aimais BIEN [moi]
465 F: [vous] avez vu *las fallas* alors ?
466 C: bien sûr ! j'ai vu *las fallas* / j'ai vu /// deux trois fois
467 F: ah bon ?
468 C: ouais
469 F: ben moi c'est quelque chose qui m'attire pas *las fallas*
470 C: non ? ah [si j'aimais bien]
471 F: [non tous ces] pétards et tous ces machins
472 C: ah c'est vrai que ça fait du bruit hein
473 F: <risa>
474 C: alors là j'vais vous dire i(l) faut être habitué hein
475 F: <risa>
476 C: non mais / c'est sympa j'aime bien / j'aime bien l'ambiance
477 F: oui non moi j'connais j'ai / connais du m des amis enfin des gens qu'on / qui
étaient à malaga ↓ / (h) qui étaient d'valence c'étaient des gens très sympas très
agréables
478 C: ouais ouais / ah non j'aimais bien j's(e)rais restée mais j'trouvais pas d'travail
c'est pour ça qu'j'chuis partie

.....
479 F: hen mais / vous travaillez où ici ? [à la fac ?]
480 C: [ben à l'alliance] française
481 F: ah ! à l'alliance française [d'accord !]

- 482 C: [ouais j'chuis] j'chuis prof à l'alliance française
 483 F: ah: d'accord ! d'accord d'accord [d'accord]
 484 C: [et j'étais] professeur [XX]---
 485 F: [l'alliance] française c'était avant à *san s à la rue* c' dans l'centre non ?
 486 C: à *san agustín*
 487 F: ah à *san agustín* non non mais avant c'était **à la rue** *sancha de lara*
 488 C: ah oui ! ça ça fait longtemps
 489 F: ça fait longtemps oui de ça j'vous / j'avais une amie qui prenait des l(e)çons là qui est de
 490 C: ouais / ouais ouais / non ça fait longtemps après on a été à *san agustín* et l'année dernière on a déménagé maint(e)nant on est vers la *calle larios*
 491 F: ah ! j'croyais qu'c'était *la prolongación*
 492 C: non non non non non non non
 493 F: ah ! **calle larios**
 494 C: oui oui oui
 495 F: [ah !]
 496 C: [sur] une petite rue là quand vous êtes à: / *la plaza de la marina*
 497 F: [oui]
 498 C: [la la] la troisième petite rue à gauche c'est *marín garcía* / c'est cette rue
 499 F: hum ! un appart=un:
 500 C: [ouais / ouais ouais / ouais ouais]
 501 F: [un appartement dans un immeuble ?] hum / j'savais pas du tout où c'était
 502 C: **sí sí** depuis: / depuis octobre hein
 503 F: hen hen
 504 C: c'est très récent
 505 F: hum ben ma fille a un / un copain qui prend des leçons là-bas
 506 C: ah ouais ?
 507 F: *cucho* vous connaissez pas ?
 508 C: hu / c'est pas un élève à moi
 509 F: non ?
 510 C: non ça m'dit rien /
 511 F: un blond
 512 C: un blond ?
 513 F: oui un garçon grand blond
 514 C: non ça m'dit rien
 515 F: [non ?]
 516 C: [vous] savez on est quat(re) profs donc [e]
 517 F: [ah !] bon alors c'est pe(u)t-êt(re) pas
 518 C: [c'est pas un élève à moi]
 519 F: [puis j'chais pas] / c'est combien d'a=e combien de: ?
 520 C: le=quel niveau ?
 521 F: oui
 522 C: de tout ça dépend de [de tous les niveaux ça dépend de]
 523 F: [ah / ouais ouais ouais ouais]
 524 C: ça dépend des années ça dépend des groupes [e]
 525 F: [hu] hu hum hu hum hum
 526 C: maint(e)nant [on est seulement]---
 527 F: [ah ben c'est bien] si vous avez du travail ici donc vous avez aucune e
 528 C: [non]
 529 F: [vous] res vous restez là non ? enfin vous [pour le moment non ?]

- 530 C: [j'vais r(e)tourner l'année] prochaine habiter à madrid
- 531 F: ah **vous préférez madrid que malaga** ↓ [quand même !]
- 532 C: [non c'est pas] que j'préfère / c'est que ma grand-mère est très âgée et e / à madrid y a y a plus d'associations françaises y a [le consulat y a l'ambassade y a une association de bienfaisance]
- 533 F: [ah:: ! d'accord d'accord d'accord]
- 534 C: c'est ave avec des français
- 535 F: [ah !]
- 536 C: [et] l'problème de ma grand-mère
- 537 F: [ici y a rien]
- 538 C: [c'est qu'elle parle] pas français=elle [parle pas espagnol j'veux dire]
- 539 F: [elle parle espagnol] oui oui oui oui
- 540 C: donc si / si vous voulez
- 541 F: oui quoi qu'ce soit i(l) vaut mieux qu'elle soit oui
- 542 C: [voilà]
- 543 F: [quoi] qu'il arrive elle est / quand même plus:
- 544 C: moi j'me sens plus sûre si vous voulez
- 545 F: oui oui oui oui
- 546 C: et c'est bon c'est une décision qu'j'ai [prise et]
- 547 F: [ah c'est] à cause de / vot(re) grand-mère [oui d'accord]
- 548 C: [oui / oui oui] sinon moi j'ch(e)rais [restée c'est pasque j'chuis]
- 549 F: [remarque c'est] compréhensible hein
- 550 C: j'me plais bien en andalou[sie]
- 551 F: [hu] hu hu hum / oui oui oui vous trouvez que c'est plus prudent pour vot(re) grand-mère que vous é / [que vous habitez madrid]
- 552 C: [oui pasque cette année] la pauvre e je vois---
- (interrupción)
- 553 F: oui non moi j'avais ma grand-mère qui est décédée aussi à quatre-vingt-quinze ou quatre-vingt-seize ans / (h) et elle était **pff** / formidable hein
- (interrupción)
- 554 C: elle aime pas quand elle est toute seule <risa>
- 555 F: ben bien sûr
- 556 C: <risa>
- 557 F: elle aime bien / aller à droite et à gauche c'est normal ma grand-mère aussi elle adorait ça
- 558 C: [ben ouais]
- 559 F: [**bouf !**] // et il est arrivé un moment=un moment où elle pouvait plus tellement s'déplacer toute seule mais autrement elle elle a pris l'avion elle est v(e)nue nous voir ici
- 560 C: ah ouais ?
- 561 F: **pou ! eh !** ma grand-mère !
- (interrupción)
- 562 C: j'chais plus où j'en étais dans mes questions !
- 563 F: oui beh / moi
- 564 C: ah oui ! c'que j'vous ai pas d(e)mandé / c'est q(ue) q(ue) j'vous ai d(e)mandé comment vous considèrent les français mais j'v(ous) ai pas d(e)mandé comment i(ls) vous considèrent les espagnols ? comme une espagnole [ou: ?]
- 565 F: [ah] moi comme une espagnole j'crois hein

- 566 C: ouais ?
 567 F: je pense / [oui]
 568 C: [pas] comme une: / française ?
 569 F: je pense que comme une espagnole
 570 C: [hen hen]
-
- 571 F: [pasque] moi tous les amis qu'j'ai tous e j'ai / avant j'avais au début / (h) pasque vous savez l'con=y avait un consul ben y avait
 572 C: [X]
 573 F: [un] consulat maint(e)nant y a plus d'consulat [le consulat il est]
 574 C: [y a l'antenne consulaire] j'crois
 575 F: voilà
 576 C: ouais
 577 F: maint(e)nant l'consulat il est à / * à séville
 578 C: hen hen
 579 F: et puis: / i(ls) faisaient au quatorze juillet i(ls) nous invitaient au pot à *torremolinos* / y avait une petite e: / réception mais maint(e)nant pvv <ruido hecho con la boca>
 580 C: [plus rien]
 581 F: [on a perdu] absolument // (h) le contact les les uns les autres hein on sait absolument plus e
-
- 582 C: mais vous avez pas d'amis français ?
 583 F: j'en ai une / <risa ligera> ça fait au moins j'chais pas combien d'temps que j'la vois pas / (h) et puis cette dame que j'vous dis là que j'connais [catherine]
 584 C: [ouais ouais]
 585 F: qui habite la derrière mais j'la connais par e mon amie là / (h) danièle / et puis (h) j'
 586 C: [ah danièle c'est]
 587 F: [et puis c'est tout]
 588 C: c'est
 589 F: une qu'est prof à=prof à: /
 590 C: ben c'est elle qui m'a donné vot(re) téléphone alors
 591 F: ah ? / je sais pas
 592 C: j'chais p(l)us qui c'est qui m'a do=ah non c'est mon dentiste [qui m'a donné vot(re) télé]
 593 F: [non c'est *elena*] non ?
 594 C: danièle elle est prof de: / d'anglais ?
 595 F: prof d'anglais à: /
 596 C: dans un / une une école mais [j'chais plus comment c'est ça]
 597 F: [religieuse oui une école] religieuse [à:.]
 598 C: [oui !] mais oui ! que j'chuis bête j'la connais ! j'l'ai---
 599 F: une blonde / qui a deux filles
 600 C: [oui ! oui oui ! oui oui !]
 601 F: [qui s'appellent véronique et:] / et
 602 C: [j'l'ai / j'l'ai]---
 603 F: [et / comment elle s'appelle ?] / et erika
 604 C: et oui ! <ruido de hojas> ben vous faites bien de m'le dire pasque j'l'ai / j'l'ai interviewée e / vendredi elle m'a dit qu'elle vous donnait l'bonjour et que elle te
 605 F: ah !

- 606 C: elle voudrait vous voir elle m'a dit
607 F: ben j'vais lui téléphoner
608 C: voilà !
609 F: [<risa>]
610 C: [heureus(e)ment] qu'vous me l'dites / en plus j'l'ai marqué !
611 F: [ah: !]
612 C: [qui] fallait que j'vous l'dise et puis j'ai oublié d'vous l'dire
613 F: bon
614 C: heureux(e)ment qu'vous m'en parlez pasque j'ai
615 F: [oui]
616 C: [une] tête de linotte
617 F: bon ben ça c'était / la seule amie vraiment avec laquelle pasque les: / nos maris
s'connaissaient / avant qu'on s'marie
618 C: hu hum
619 F: ELLE et moi
620 C: <risa breve> ah c'est marrant ça !
621 F: oui oui oui oui oui
622 C: ah d'accord
623 F: oui pasque mon mari **v(e)nait** en vacances à malaga ↓ / quand il était jeune /
p(u)isque ses parents étaient de / de malaga ↓ / (h) i(ls) **v(e)naient** en vacances et
LUI le mari de / danièle est de malaga ↓
624 C: oui oui
625 F: et i(ls) s'connaissaient i(ls) étaient dans l'même e
626 C: i(ls) étaient copains ?
627 F: groupe voilà // [oui]
628 C: [ah] d'accord
629 F: et après on s'est mariées chacune de not(re) côté et on s'est r(e)trouvés quand
nous on est v(e)nus à malaga ↓ on s'est r(e)trouvés ici
630 C: hum:
631 F: et ça fait longtemps qu'on s'voit pas ! **Rou: !**
632 C: oui c'est c'qu'elle m'a dit qu'elle que vous aviez / perdu le contact [comme ça
sans raison]
633 F: [oui oui oui oui oui oui] sans [aucune]
634 C: [avec] le temps qui passe et
635 F: hu hu hu hum oui elle elle elle a ses: / j'sais pas son travail [je sais pas]
636 C: [ouais ouais]
637 F: on a chacun [notre VIE]
638 C: [ouais ouais]
639 F: dans l'fond ça c'est vrai hein on a perdu l'contact bêt(e)ment d'ailleurs
640 C: oh non elle le regrettait d'ailleurs pasqu'elle m'avait dit maint(e)nant [que vous
XXX même plusieurs fois]
641 F: [oui oui bêt(e)ment bêt(e)ment]
642 C: que j'vous l'dise
643 F: oui oui oui oui ben j'vais lui téléphoner <risa>
644 C: quand j'l'avais interviewée <risa>
645 F: on l'a perdu j'chais pas pourquoi pasque / j'chais pas avant on s'retrouvait
pasque on jouait au tennis / maint(e)nant on joue plus au tennis / on a changé de: /
j'sais pas !
646 C: mais la vie des fois vous savez [ça sépare on sans sans qu'on s'en rende
compte]

- 647 F: [oui ! les enfants / les enfants] grandissent j'chais pas c'est une autre e
 648 C: ouais
 649 F: façon de / je sais pas pourquoi / (h) de vivre elle j'chais pas ses enfants si zen
 avaient y en a eu un / des mariés je sais pas
 650 C: j'sais pas non elle m'a dit qu'elle avait une fille qui habitait:
 651 F: elle a trois enfants deux filles et un garçon
 652 C: oui sa gran(de) sa fille aînée habite en all(e)magne ? je crois elle m'a dit
 653 F: en all(e)magne ou en angleterre ? / pasque la fille aînée elle était en angleterre /
 maint(e)nant je sais pas si c'est en angle [si c'est en angleterre ou en all(e)magne]
 654 C: [i(l) m'semble qu'elle m'a dit en all(e)magne]
 655 F: ben ! elle est pe(u)t-êt(re) en all(e)magne moi ça fait tellement longtemps que
 j'la vois pas / (h) que c'est pe(u)t-êt(re) en all(e)magne elle a pe(u)t-êt(re) changé
 <risa breve> d'l'angleterre elle est partie en all(e)magne
 656 C: oh d(e)man=demandez-lui mais i(l) m'semble [qu'elle est partie en all(e)magne]
 657 F: [oui oui oui oui]
 658 C: pasqu'elle / bon j'ai je j'interviewe tellement de tellement de
 659 F: [que vous]
 660 C: [personnes] ces temps-ci qu'à la fin [j'finis par confondre un peu X]
 661 F: [bon beh j'vais essayer] ben / elle elle connaît aussi celle que j'vous dis là
 catherine / qui habite derrière
 662 C: [ah ben voilà c'est elle qui m'a parlé aussi]
 663 F: [et elle a pe(u)t-êt(re) son téléphone] et elle a pe(u)t-êt(re) son téléphone elle a
 pas son téléphone ?
 664 C: oui elle l'avait=(en)fin si mais elle a elle avait un téléphone très ancien elle m'a
 dit que j'la rappelle dans / dans une
 665 F: [ah: ! pour]
 666 C: [une semaine] quinze jours pour qu'elle essaye de [l'trouver]
 667 F: [de] trouver l'téléphone
 668 C: [oui voilà ce ça j'savais bien qu'y avait]
 669 F: [bon ben moi si j'la vois de toutes façons]
 670 C: quelqu'un qui m'avait parlé d'une catherine
 671 F: hum
 672 C: c'est c'que j'me disais aussi / (h) [et e]
 673 F: [et j'en] ai une autre aussi qu'habite à: / non *miraflones* non comment ça
 s'appelle là ? plus haut / *pinares*
 674 C: ah
 675 F: à *pinares*
 676 C: et vous avez son téléphone ?
 677 F: non j'l'ai pas !
 678 C: ta ta
 679 F: j'la vois au golf mais je sais pas: / ça fait longtemps que j'la vois pas
 680 C: bah (de) t(outes) façons [jusqu'en juillet e]
 681 F: [si j'la vois ne vous en faites] pas e j'vous téléphon(e)rai et je [/ ben oui]
 682 C: [vous m'appellez] mais tard le soir c'est / c'est l'mieux ou alors [à trois heures]
 683 F: [après neuf heures]
 684 C: à l'heure du déjeuner [quand même pas]
 685 F: [ah d'accord]
 686 C: pasque /
 687 F: [d'accord d'accord]

688 C: [alors j'finis] à neuf heures et d(e)mi le mardi et jeudi alors j'chuis pas à la
maison avant [dix heures]
689 F: [j'peux] téléphoner à /
690 C: [jusqu'à minuit]
691 F: [oui à dix] heures
692 C: jusqu'à minuit [vous pouvez app(e)ler]
693 F: [oui oui / d'accord]
694 C: moi j'me couche tard
695 F: d'accord d'accord
696 C: minuit sauf si j'chuis malade j'chuis jamais [au lit avant minuit hein]
697 F: [oui oui oui oui]
698 C: hu hum
699 F: ben la quoi de le rhume ou la grippe
700 C: oui ou que(l)que chose [comme ça]
701 F: [ah bon] <risa breve>
702 C: vraiment mal quoi
703 F: ah bon

.....
704 C: sinon je j'ai pas sommeil j'arrive pas à dormir avant minuit
705 F: mais pasqu'on a: / on est habitué à un autre rythme de vie ici hein
706 C: oh oui oui oui quand j'appelle mes amis en france i(ls) / i(ls) rigolent
707 F: [oui ! moi / moi aussi]
708 C: [pasque j'les réveille] mais <risa>
709 F: moi aussi quand j'vais en france / quand j'vois qu'on s'couche à heuf heures et
d(e)mi dix heures
710 C: c'est fou hein ?
711 F: **orr !** moi j'en suis ma=moi j'peux pas !
712 C: xx
713 F: moi j'peux pas
714 C: moi j'peux pas ben écoutez [quand j'finis d'travailler]
715 F: [moi j'chuis habituée]
716 C: à neuf heures et d(e)mie
717 F: bien sûr
718 C: comment vous voulez [qu'j'me couche à dix heures !] <risa>
719 F: [bien sûr bien sûr] bien sûr bien sûr bien sûr bien sûr / ah non non ça c'est / (h)
et pourtant eux et / j'chais pas bon / [continuez avec vos questions]
720 C: [oui ça me / oui ! pasque sinon]
721 F: oui oui
722 C: j'chais pas si ça enregistre / (de) t(outes) façons les / j'ai les les trucs qui s qui
concernent pas l'sujet j'les couperai <risa>
723 F: ah oui d'accord

.....
724 C: c'est pas grave / j'chais plus où j'en étais / ah oui ! un truc [hem:]
725 F: [si on] vous me considérât e française ou espagnole vous m'avez [d(e)mandé]
726 C: [oui et] vous m'avez dit [pour les espagnols]
727 F: [enfin les espagnols] comment ils me considéraient
728 C: ouais
729 F: [française ou espagnole]
730 C: [vous vous vous considérez] française et / [et eux]

- 731 F: [et les] espagnols moi j'oh les espagnols moi j'crois que: // là y en a beaucoup qui savent même pas qu'je suis fran enfin c'est c'est pas qu'ils le savent pas c'est que **moi j'vais pas non plus en train de dire toute la journée que j'chuis**
- 732 C: ah ouais
- 733 F: hein
- 734 C: oui oui c'est pas [marqué là <risa breve>]
- 735 F: [mais enfin] non non mais j'veux vous dire que en général e i(ls) m'considèrent e plus espagnole je crois que française bon i(ls) savent que: / mes amis et tout ça i(ls) savent que j'chuis française mais enfin i(ls)
- 736 C: hen hen
- 737 F: m'considèrent / j'me suis bien adaptée à la vie espagnole
- 738 C: [hu hum]
- 739 F: [après tant] trente-quat(re) trente-cinq ans presque / [voyez-vous pasqu']---
- 740 C: [et quand] vous rentrez dans un magasin on vous dit jamais e
- 741 F: (h) avant oui maint(e)nant moins
- 742 C: hen hen
-
- 743 F: mais c'qui y a c'est que maint(e)nant // je commence pas à rêver non mais <risa> je commence ah y a des fois / avant c'était à l'envers mais maint(e)nant / je sais des mots // (h) j'les cherche en espagnol j'les trouve pas j'les ça m'vient en français /// et en espagnol // j'dis mais comment on dit en espagnol ?
- 744 C: ah ouais ?!
- 745 F: hen hen / avant c'était à l'envers
- 746 C: oh beh ça on va en parler justement / a après quand j'aurai fini [mes questions générales]
- 747 F: [ça doit êt(re) l'âge] <risa> ça doit êt(re) l'âge <risa> ah ! j'dois r(e)tomber en enfance ! <carajada>
-
- 748 C: vous vous vous m'avez dit qu'vous r(e)tourniez tous les combien en france ? tous les ans ?
- 749 F: oh une / des fois y a des fois où j'y vais deux ou trois fois hein
- 750 C: par an ?
- 751 F: deux fois par an facile
- 752 C: ah oui quand même un bon un beaucoup [d'contacts]
- 753 F: [hum] / oui
- 754 C: vous r(e)tournez [souvent]
- 755 F: [oui oui] oui oui deux fois au moins par an
- 756 C: hen hen
- 757 F: une ou deux fois par an / sûr /
- 758 C: hen hen / ok / donc c'est important pour vous pour voir vot(re) [famille]
- 759 F: [ah oui]
-
- 760 C: / ok / (h) et et / * sans sans compter vot(re) famille ici vot(re) mari vos enfants bon si on les compte pas dans dans l'absolu
- 761 F: oui
- 762 C: si vous pouviez r(e)tourner habiter en france vous [r(e)tourneriez ?]
- 763 F: [non !]
- 764 C: non
- 765 F: <risa>
- 766 C: non <risa>

- 767 F: non tse tse tse tse <ruido con la boca indicador de negativa>
 768 C: pourquoi non ?
 769 F: (h) pasque j'me suis habituée à la vie ici / moi j'trouve que là-bas l'bon / moi j'm'ennuie quand j'vais en france
 770 C: ah oui
 771 F: j'm'ennuie / (h) j'chais pas si c'est le dé / je sais pas je sais pas c'que c'est mais: / et pourtant bon moi avant nous avant on sortait beaucoup maint(e)nant on sort pas de: / on sort plus (en)fin on sort plus on sort moins / on sort bon moins je on joue beaucoup au golf / (h) ça oui / (h) et on sort quand on sort bon les sam(e)dis midi on va manger avec des amis on s'réunit et tout ça / (h) bon aller / (h) s'balader mais enfin à part ça ce on est s / bon e on sort ni le soir [ni jusqu'à deux trois heures]
 772 C: [ça quand vous êtes en france ?]
 773 F: oui
 774 C: ouais
 775 F: hum
 776 C: vous sortez plus ici ?
 777 F: ici ? // on sort plus
 778 C: hen hen
 779 F: surtout en été
 780 C: oh ben c'est normal / tous les gens sortent [en été]
 781 F: [hu hum] ici on dit bon allez on s'donne rendez-vous à huit heures à neuf heures on s'balade on va prendre e / (h) j'chais pas on va: / manger une pizza ou on va prend(re) quelque chose en bas et on / (h) après on dit bon allez on va prend(re) une glace là derrière et // tandis qu'en france non en france c'est c'est limité hein / i(l) faut r(e)connaît(re) que c'est limité on / d'abord on sort pas on va pas au restaurant comme on y va ici //
 782 C: c'est cher
 783 F: ouais / oui
 784 C: puis / c'est MOINS dans les habitudes
 785 F: c'est moins dans les habitudes on s'réunit plus dans:
 786 C: dans la maison
 787 F: chez oui chez les uns chez les autres hein
 788 C: ouais / ouais
 789 F: mais on sort moins que / et puis là **en l'sud** encore plus bien sûr // ici on sort encore plus que:
 790 C: ah oui !
 791 F: qu'à madrid
 792 C: oh qu'à madrid là je m'souviens [XX on sort beaucoup]
 793 F: [non non à madrid oui oui oui oui] oui
 794 C: mais la nuit [le dans les bars ou]
 795 F: [non non non non] bon nous la nuit là moins
 796 C: [oui]
 797 F: [la] nuit / on sort moins maint(e)nant
 798 C: oui mais pasque pasque vous êtes un peu plus âgée maint(e)nant [mais]---
 799 F: [c'est] pour ça j'vous dis que la nuit nous e bon / on peut se réunir / à la maison avec des amis et tout ça on peut y rester jusqu'à une heure deux heures du matin / (h) mais sortir comme ça dans les bars et tout ça nous pv <ruido con la boca>
 800 C: hu hum
 801 F: X mais j'vous dis non catégorique non / [j'retournerais pas habiter en france]

- 802 C: [vous retourneriez pas en france]
 803 F: habiter [non]
 804 C: [c'est] marrant ça pasque vous dites que vous êtes française et
 805 F: * oui oui
 806 C: XX
 807 F: mais: // * pas pour y habiter / pas pour y habiter j'aurais du MAL à m'réhabituer
 à à habiter en france hein / [franchement]
-
- 808 C: [hen hen] / hu hum / ok // * bon ! / on va passer à mes questions plus
 spécifiques alors maint(e)nant j'vous explique / bon mon sujet / le le travail que
 j'chuis en train d'faire / si j'cherche des français comme ça
 809 F: oui
 810 C: désespérément <risa breve>
 811 F: hum / hum
 812 C: c'est pasque / j'voudrais savoir si un français / qu'habite depuis longtemps à
 l'étranger donc ici en espagne [par exemple]
 813 F: [oui / oui oui oui]
 814 C: peut / e oublier l'français // oublier sa langue maternelle / ça m'intéresse c'est
 ça mon sujet j'veux votre opinion là-d(e)ssus
 815 F: je crois oui / [un français]
 816 C: [vous avez les: ?]
 817 F: un anglais ou ou n'importe qui hein
 818 C: hu hum
 819 F: et pourtant j'vous dis que moi j'vais souvent en france hein
 820 C: hu hum
 821 F: / mais comme quand on est en espagne / (en)fin comme quand moi j'chuis en
 espagne j'parle pas tellement français
 822 C: hu hum
 823 F: // y a des fois où où j'oublie hein
 824 C: hu hum
 825 F: oui oui oui oui on oublie [on oublie]
-
- 826 C: [vous oubliez] quoi ? des mots ? ou des expressions ? [ou X ?]
 827 F: [des de] des mots des expressions des / (h) <risa> maman qui m'dit l'autre jour
 on parlait d'un héritage / et qui m'dit / ah ben: machine elle a hérité e / * ah ça lui
 va / ça va lui mett(re) du beurre dans ses épinards / bon ben ça c'est des
 expressions j'ai oublié
 828 C: hu hu hum
 829 F: [vous comprenez ?]
 830 C: [c'est marrant qu'] vous aviez pas ↑ qu'vous avez pas compris [XX]
 831 F: [non si !] comprendre oui !
 832 C: ben vous X---
 833 F: mais moi par exemple e / c'est des trucs que / que j'oublie quoi
 834 C: hu hum !
 835 F: hein ?
 836 C: ouais ouais
 837 F: non non comprendre oui bien sûr que j'comprends
 838 C: ouais ouais
 839 F: mais moi c'est quelque chose que pe(u)t-êt(re) que je: / je le dirai pas pasque e
 j'ai oublié qu'ça se / ces toutes ces expressions

- 840 C: hen hen / hen hen / et: / et ça vous arrive des fois quand quand vous r(e)tournez en france que vot(re) famille vous dise que que / que vous parlez bizarrement ou vous dites des choses bizarres ou ?
- 841 F: non mais moi y a des mots que je / que j'espagno=**on dit espagnoliser ?** non
- 842 C: [ss(i)]
- 843 F: e oui ?
- 844 C: ou franciser ou j'chais [pas]
- 845 F: [oui] oui oui oui oui
- 846 C: ouais
- 847 F: hein / des fois oui
- 848 C: e ! / j'dois vous dire que mon dentiste m'a dit que vot(re) mari lui avait dit <risa>
- 849 F: <risa> que quoi ? que j'parlais bien espagnol ?
- 850 C: non non / qu'i(l) paraît que // <risa> dites pas à vot(re) mari que j'lui [que je l'ai dit] <risa>
- 851 F: [que vous l'avez dit]
- 852 C: qu'i(l) paraît que vous aviez reçu un un un télégramme ou vous [aviez envoyé un télégramme]
- 853 F: [ah oui oh ça ça fait longtemps]
- 854 C: avec **intranquille** ? [je n'sais pas c'était quoi c'truc-là ?]
- 855 F: [oui oui oui oui oui oui / (h) ça ça fait long]temps au lieu d'inquiète
- 856 C: ah:: !
- 857 F: ça fait longtemps !
- 858 C: vous aviez mis **intranquille** ?
- 859 F: hum
- 860 C: ah puis j' imagine que vos parents i(l)s avaient dû s'dire qu'est-c(e) que c'est=[qu'est-c(e)] qu'elle dit non ?
- 861 F: [oui: !] // **pour ça j'vous dis** qu'on oublie
- 862 C: hu hum
- 863 F: ça je crois qu'on oublie
- 864 C: en plus se s(e)rait bien si vous pouviez m'donner des exemples précis [si vous]
- 865 F: [ben ça !]
- 866 C: vous souv(e)nez ça par exemple [ou]
- 867 F: [ça]
- 868 C: d'autres ou: / des trucs e des trucs
- 869 F: [précis ?]
- 870 C: [que vous] aviez écrit et qu'on vous a dit que c'est pas comme ça ↑ / que / que vous avez [oublié que(l)que chose]
- 871 F: [qu'est-c(e) que j'ai écrit ?]
- 872 C: ou: /
- 873 F: comment ?
- 874 C: que les gens comprennent pas ou
- 875 F: ah non ! ça non ! quand même comprennent pas <risa> non !
- 876 C: ou disons sont un [peu]
- 877 F: [non]
- 878 C: étonnés / un peu surpris ou
- 879 F: oui mais j'moins pou e // un mot précis vous voulez ?
- 880 C: un mot [ou une]
- 881 F: [non pas une]

- 882 C: ou une expression mal dite
 883 F: [n non]
 884 C: [ou j'chais] pas n'importe [quoi X]
 885 F: [ben pour le] / je: /
 886 C: (de) t(outes) façons j'vais vous vous vous pouvez y réfléchir et me
 887 F: oui oui oui [oui]
 888 C: [me] rappeler hein
 889 F: oui oui mais j'me [pour l'moment]
 890 C: [ça ça m'intéresserait]
 891 F: pour l'moment je / là sur le moment vous me // non j'vois pas
 892 C: d'avoir des exemples e:: / [XX]
 893 F: [précis] oui oui je vois ouais ouais ouais ouais
 894 C: ouais / [des trucs]
 895 F: [hu hu hum]
 896 C: y a un truc que vous avez mal dit
 897 F: hu hu hu hum
 898 C: qu'ça soit un mot qu'ça soit [l'expression:]
 899 F: [oui oui oui] une expression je comprends oui oui
 900 C: et que / que vot(re) famille vous a dit ben / hein ? quoi ? ou [i(l)s ont compris mais]
 901 F: [hein ? qu'est-c(e)] que j'ai dit l'autre jour provi ah oui ! au lieu d'dire provisoire // oui j'me suis trompée aussi j'ai dit a on dit en espagnol on dit *provisional*
 902 C: hu hum
 903 F: **provisionnel**
 904 C: ah ! et vous avez dit ça
 905 F: provisoire
 906 C: hu hu hum / hu hum
 907 F: ouais
 908 C: et / et / * est-c(e) que vous pensez des fois que / pasque / est-c(e) ça vous arrive de / de / d'avoir une structure mauvaise / une mauvaise structure dans la phrase ? c'(est)t-à-dire par exemple je sais pas vous vous pensez en espagnol [quand vous parlez ?]
 909 F: [quand j'écris !]

 910 C: quand vous écrivez / qu'est-c(e) qui vous arrive quand vous écrivez ?
 911 F: quand j'écris y a des fois où <risa breve> j'dois penser en espagnol ↑ /// ça quand j'écris quand j'parle moins mais quand j'écris oui j'ai plus de mal
 912 C: (h) mais écrit vous voulez dire e que vous écrivez en français ?
 913 F: oui
 914 C: vous d(e)vez penser en espagnol avant ? / pour l'écrire en français ?
 915 F: pour l'écrire en français oui
 916 C: hen hen sinon ça:
 917 F: bon mais pas tout l'temps hein !
 918 C: ouais ouais ouais
 919 F: pas tout l'temps mais y a des fois // quand j'veux / y a des fois y a des fois où ça:
 920 C: hu hum
 921 F: oui / y a [des fois]

- 922 C: [et et] / et vous et ça vous [et l'orthographe ?]
 923 F: [et quand je] oui
 924 C: ça vous ça vous [a posé des problèmes ?]
 925 F: [non l'orthographe] non l'orthographe non
 926 C: non
 927 F: non
 928 C: [les deux m les deux p tout ça non]
 929 F: [tse tse tse tse <ruido con la boca indicador de negativa> non non non non non
 non] non non j'ai toujours <risa breve> été bonne en orthographe ça [i(l) faut l'dire
 en maths]
 930 C: [ça vous l'avez pas perdu]
 931 F: en maths <risa breve> zéro mais en orthographe non
 932 C: ouais
 933 F: non non non non / non / non
 934 C: et et / et qu'est-c(e) qui s'passe alors quand vous êtes devant---

 935 F: c'est plutôt les expressions oui les expressions les: / (h) bon / où j'me trompe
 936 C: vous savez pas comment l'dire vous:
 937 F: non / j'me trompe / j'me trompe /
 938 C: hum: / (h) et et ça / et quand vous et quand vous parlez avec les gens ça vous est
 arrivé des fois qu'i(ls) / qu'i(ls): [qu'i(ls) vous XXX]
 939 F: [qu'i(ls)m'disent ah ben on dit pas comme ça]
 940 C: on dit pas comme ça
 941 F: voilà / ma mère e(lle) m'dit oh on dit pas comme ça i(l) faut dire // e tu
 t'trompes alors j'dis ah oui c'est vrai en espagnol on dit /---

 942 C: hum: / (h) et et et vous savez plus ou moins à partir de combien de temps ici
 vous avez r(e)marqué que vous disiez comme ça des / des choses bizarres en
 français ?
 943 F: e:: / au bout d'combien d'temps ? / oh ça fait pas longtemps hein
 944 C: [ah bon ?]
 945 F: [<risa breve>] ça fait pas longtemps non non non non tse tse tse <ruido con la
 boca indicador de negativa> / non
 946 C: pasque vot(re) pendant très longtemps vous avez=on vous a pas dit ça ? [X ?]
 947 F: [on m'a] rien dit / non non / on m'a rien dit / (h) mais e // **c'est pas toujours
 hein mais** on=mais maman elle me reprend des fois elle me dit non non c'est pas
 comme ça l'autre jour j'veus dis j'lui ai dit non c'est provi non c'est pas
 948 C: hu hum / [hu hum]
 949 F: [provisoire]
 950 C: c'est ça c'est des trucs comme [ça qui: / qui m'intéressent si vous pouvez]
 951 F: [oui oui oui oui / hi hi hi / oui]
 952 C: vous souv(e)nir des
 953 F: [hi hi hi hi]
 954 C: [des moments] où on vous a dit ah ben non [on dit pas comme ça]
 955 F: [ah non c'est pas comme ça] ouais ouais ouais ouais
 956 C: enfin tiens on dirait pas comme ça [e::]

 957 F: [mais] c'est-à-dire que que j'chais pas mais quand je suis avec des français / j'ai
 l'impression que j'parle mieux que quand j'chuis <risa breve> en espagne /
 958 C: hum: / quand vous êtes en france [vous voulez dire ?]

- 959 F: [oui / quand] j'chuis en france
960 C: hu hum
961 F: bon et quand j'rentre alors là c'est à l'envers hein / quand j'rentre e: / en espagne /
962 C: hu hum
963 F: c'est à l'envers je me souviens p(l)us d'l'espagnol !
964 C: ah ouais ?
965 F: <risa>
966 C: ça vous fait quoi ?
967 F: enfin j'me souviens plus !
968 C: oui mais vous:
969 F: oui / j'ai e j'ai la même réaction / que du de l'espagnol au français
970 C: ah ! / [ça c'est intéressant]
971 F: [hen hen hen hen] / hen
-
- 972 C: et qué et quand vous arrivez en france les premiers jours vous avez du mal à comme ça à vous remett(re) à parler [à vous r(e)mett(re) dans l'bain ?]
973 F: [oui: ! / tous] / oui oh /// non ! z'reprends tout d'suite le: / on r(e)prend tout d'suite le rythme hein
974 C: hu hum
-
- 975 F: on r(e)prend tout d'suite le rythme mais:: / j'vous dis qu'y a des fois j'me trompe dans les: / dans les mots pas dans les phrases dans les mots
976 C: dans les mots
977 F: ou j'dis ou (j')les dis mal
978 C: hu hum
979 F: j'me trompe
980 C: et p p pasque c'est l'mot en espagnol qui [qui vient tout] d'suite
981 F: [voilà] / pasque au lieu d'penser en français j'pense en espagnol
982 C: hu hum
983 F: hein ?
984 C: hu hum
985 F: et alors comme j'pense en espagnol la traduction c'est / j'traduis mal
986 C: hu hum !
987 F: et j'oublie ah vous dan=j'ai oublié le mot en français
988 C: hu hu hum
989 F: et j'le traduis faut dire que j'le traduis de l'espagnol en français ça c'est:
990 C: tout l'temps / c'est ça qui:
991 F: [beh tout l'temps]
992 C: [quand vous trouvez] pas l'mot vous:
993 F: voilà
994 C: [vous XXX]
-
- 995 F: [non je crois qu'c'est] / (h) je crois qu'c'est:: // j'm'en rends p même pas compte
996 C: vous vous ren vous vous [en rendez]
997 F: [je crois] qu'j'm'en rends pas compte
998 C: / hu hum / c'est si on vous l'dit quoi
999 F: oui on m'le dit alors j'dis ah oui c'est vrai tiens j'me suis trompée bien sûr alors j'pense dis donc c'est vrai comme en espagnol on dit de telle façon ↑
-

- 1000 C: hu hum / et v et vous dites ça fait ça fait longtemps d'ça ou pas longtemps que vous
- 1001 F: PAS longtemps
- 1002 C: pas longtemps
- 1003 F: non / pas longtemps
- 1004 C: hum
- 1005 F: on dit que <risa ligera> que j'chais pas si c'est l'âge <risa> / PAS longtemps !
- 1006 C: avant on vous disait jamais ça ?
- 1007 F: / à vrai dire non et pourtant e / j'continue à aller en france régulièr(e)ment hein / y a pas de:
- 1008 C: hu hum / mais c'est marrant pasque---
- 1009 F: non mais pasque je on perd le contact ici en espagne des: / (h) avec les français /
- 1010 C: hu hum
- 1011 F: si on se réunissait si on s'voyait plus souvent les français / moi j'crois que oh j'crois e je pense que les aut(res) français vous disent la même chose ou pas ? / oh ben y en a bien qui doivent vous dire la même chose
- 1012 C: si: / [les]
- 1013 F: [(en)fin] j'chais pas si ça fait aussi longtemps qu'moi qu'i(ls) sont en espagne dani ça fait longtemps aussi
- 1014 C: [oh oui]
- 1015 F: [qu'elle est] en espagne
- 1016 C: presque tous les gens qu'j'ai vu ça fait
- 1017 F: oui
- 1018 C: entre / vingt-cinq [et trente-cinq ans]
- 1019 F: [vingt-cinq et trente ans] voilà c'est ça
- 1020 C: ouais
- 1021 F: ouais
- 1022 C: ouais
- 1023 F: hen hen hen
- 1024 C: si si des gens qu'ça fait longtemps
- 1025 F: oui
- 1026 C: quand même / non la personne qui / qui é qui était là depuis le moins longtemps c'était dix ans j'ai interrogé les gens entre [dix ans et trente-cinq ans]
- 1027 F: [oui ben dix ans alors] c'est pas / non dix ans alors ça fait / c'est pas assez
- 1028 C: ouais / c'est pas beaucoup
- 1029 F: c'est pas assez non non non mais trente-cinq ans ça commence à faire hein
- 1030 C: ça fait long
- 1031 F: quand vous au / **quand** <risa> **vous resterez trente-cinq ans en espagne**
- 1032 C: ouais
- 1033 F: sans retourner en france
- 1034 C: ouais / ouais
- 1035 F: ben j'chais pas si vous resterez trente-cinq ans / (h) mais enfin j'vais vous dire
- 1036 C: [j'en sais rien mais]
- 1037 F: [que trente-cinq ans] c'est: / c'est pe(u)t-êt(re) pas mal même si tu y r(e)tourne deux ou trois fois par an
- 1038 C: hu hum
- 1039 F: une fois deux fois par an //
-
- 1040 C: * ouais / (h) oui mais c'est drôle que ça se soit pas / (h) manifesté avant ça le fait que vous: [oubliez des mots]

- 1041 F: [non pourquoi ?] je sais pas pourquoi pas que pe(u)t-êt(re) que / je sais pas enfin tu peux je sais pas
- 1042 C: hen hen
- 1043 F: non pasque j'parle de moins en moins français catherine
- 1044 C: avant vous parliez plus ?
- 1045 F: avant j'parlais plus !
- 1046 C: / comment ça s'fait ? pasque vous aviez plus d'aMIS !
- 1047 F: eh pasque j'avais plus d'amies françaises / j'vous dis qu'on a perdu complèt(e)ment l'contact les unes et les autres
- 1048 C: hen hen / c'est pe(u)t-êt(re) ça alors c'est pe(u)t-êt(re) lié à ça
- 1049 F: ben tiens
- 1050 C: comme vous parlez plus / vous / oubliez plus
- 1051 F: moi j'parle / avec e / (h) et d'ailleurs des françaises que j'rencontre / on parle espagnol / quand on s'rencontre [comme ça]
- 1052 C: [c'est vrai ça ?]
- 1053 F: quand on s'rencontre [de temps en temps]
- 1054 C: [dans la rue ?]
- 1055 F: // hu hum
- 1056 C: ah ouais / vous parlez en espagnol ?
- 1057 F: on parle en espagnol / moi j'vous dis cette e:: / dame que j'connais là du golf elle est f / elle est jamais e j'crois une e i(l) m'semble qu'elle rè pas e r(e)ournée en france
- 1058 C: oh ça m'intéress(e)rait de: / de l'interviewer
- 1059 F: i(l) m'semb(le) qu'elle est pas r(e)t e retournée en france ça fait longtemps qu'elle est pas r(e)ournée en france pasqu'elle m'a dit non moi j'chuis normande mais elle était fille unique son / son père est décédé i(l) m'semble et sa mère habite avec elle ici / en espagne / i(l)s ont vend i(l)s ont tout vendu elle m'avait expliqué / et i(ls) sont part=elle est pas r(e)ournée en france
- 1060 C: [XXX]
- 1061 F: [ah ben dis donc ça fait longtemps] ça fait longtemps que
- 1062 C: *
- 1063 F: et / et avec moi elle parle en espa on parle en espagnol / on commence à parler en français et après pp i(l) faut dire aussi qu'**on y va avec les maris**
- 1064 C: ah ça aussi c'est plus
- 1065 F: hein ? / [et p(u)is]
- 1066 C: [et si] mais si vous êtes toutes seules toutes les deux ?
- 1067 F: ben toutes seules e: / oh on s'voit pas tellement souvent non plus
- 1068 C: ouais
- 1069 F: pour parler toutes les deux: / [en français]
- 1070 C: [pasque justement] c'est quand / quand vous parlez avec des français qui qui parlent espagnol aussi / **dans quoi vous parlez ?** ss ça c'est important aussi d'savoir vous parlez en français ? vous parlez en espagnol ? vous mélangez ou ?
- 1071 F: quand on: / s'retrouve des françaises on commence à parler en français
- 1072 C: [ouais]
- 1073 F: [mais] après e // (h) **sans s'rend(re) compte** on con on continue en espagnol hein
- 1074 C: **sans s'rend(re) compte ?**
- 1075 F: hu hum / on continue en espagnol non mais c'est-à-dire que comme on est jamais // (h) / j'chais pas si on est un groupe de:: // de personnes / un groupe d'amis

- 1076 C: [hen hen]
1077 F: [y en] a y a des espagnols y a des français bon ben on parle on commence en français et puis après e / bon ben
1078 C: hu hum
1079 F: ça s'enchaîne et puis on parle fr <risa ligera> on parle [espagnol]
1080 C: [hu hum] / et vous vous rendez vous vous en rendez pas **vous vous en rendez pas compte**
1081 F: n non on continue en espagnol on continue en espagnol on continue en espagnol
1082 C: en fait vous savez pas quelle langue vous parlez alors !
1083 F: oh ! <risa>
1084 C: <risa>
1085 F: si on par(le) <risa> si ! on parle / (h) mais: // (h) **ppf** / j'chais pas comme ça fait tellement longtemps qu'on est ici ben on parle espagnol
1086 C: ça vient tout seul
1087 F: oui / ouais / non si on s'voyait plus souvent et si on était plus souvent avant j'vous dis on avait fait un groupe et on s'voyait plus souvent et on parlait e / (h) français mais maint(e)nant
1088 C: visiblement vous r(e)grettez vous aimeriez bien: / [parler plus souvent]
1089 F: [ben oui j'aim(e)rais bien avoir] / mais c'est c'que vous dites y a pas de / de français ici enfin ou si y en a bon ben on a chacun / (h) **presque toutes les filles que j'connaisse** moi qui / (h) qui / les françaises pasque des / garçons j'connais personne des ho
1090 C: hen hen
1091 F: des français j'connais que des françaises c'est es pasqu'elles sont toutes mariées avec des espagnols /
1092 C: c'est vrai que toutes presque tous les gens qu'j'ai vus jusqu'à présent [c'était pareil]
1093 F: [c'est des] françaises mariées [avec espagnols hein ?]
1094 C: [ouais ouais ouais]
1095 F: ou français avec espagnoles [je sais pas]
1096 C: [ouais] / si si [j'connais un français]
1097 F: [j'connais pas moi]
1098 C: avec une espagnole
1099 F: ah j'connais pas moi j'connais aucun français
1100 C: et un français avec une anglaise
1101 F: ah !
1102 C: mais tous les aut(res) c'est: / [c'est des femmes]
1103 F: [c'est des es] des femmes
1104 C: tous les aut(res) c'est des femmes
1105 F: des espagnoles [mariées avec des]
1106 C: [presque pareil] tout l'temps
1107 F: des françaises e mariées avec des espagnols
1108 C: ouais / ouais
1109 F: ouais
1110 C: et / (de)puis longtemps / en espagne
1111 F: ben bien sûr
1112 C: c'est pareil
1113 F: ouais
-

- 1114 C: ouais / hu hum <ruido de papeles> /// ah oui ! une question importante quand tu quand tu t'rends compte comme ça que tu parles français y a **un mot qui qui t'vient pas** / t'es qu'est-c(e) que ça t'fais comme qu'est-c(e) que ça t'produit comme sensation ?
- 1115 F: pou ben j'aime PAS
- 1116 C: t'aimes pas
- 1117 F: ben non
- 1118 C: c'est:
- 1119 F: oui oui non ça m'fait: // ça m'fait quelque chose j'dis quand même j'ai é / que e j'me rends compte que j'oublie / sans l'vouloir j'oublie
- 1120 C: hu hum / et ça t'ennuie ?
- 1121 F: ou peut-être= bien sûr que ça m'ennuie // bien sûr que ça m'ennuie i(l) faudrait pe(u)t-être que j'lise plus aussi
- 1122 C: hu hum / tu voudrais faire que(l)que chose pour e: ?
- 1123 F: ben lire plus // (h) oui X
- 1124 C: hen hen / ça t' ça t' ça t'ennuie
- 1125 F: ouais bien sûr que ça m'ennuie
- 1126 C: hu hum / ça c'est important pour toi de: / [de continuer à bien / parler français]
- 1127 F: [de / de bien pa oh ben bien sûr / bien sûr] / bien sûr // bien sûr
-
- 1128 C: hen hen /// quand quand quand quand t'es en france avec ta famille est-c(e) que c'est arrivé que hum / ta ta famille te trouve un accent bizarre en parlant français ?
- 1129 F: non / j'chais pas / moi j'ai un accent bizarre ?
- 1130 C: non moi j'trouve pas
- 1131 F: non
- 1132 C: j'chuis pas très a / [toujours à même de m'rend(re) compte mais]
- 1133 F: [non non / non / non on m'a] **on m'a jamais rien dit sur l'accent** hein
- 1134 C: non
- 1135 F: non
- 1136 C: ni sur l'intonation ou / que(l)que chose comme ça ?
- 1137 F: non / on m'a jamais rien dit
- 1138 C: jamais rien d'X [seul(e)ment]---
- 1139 F: [non /] me tromper ! oui me tromper de mal e: / pas mal prononcer mais mal dire là c'que j't'ai dit tout à l'heure [là]
- 1140 C: [ouais]
- 1141 F: (h) ça oui
- 1142 C: ouais
- 1143 F: mais: / accent non
- 1144 C: l'accent non
- 1145 F: non
-
- 1146 C: ni l'intonation ? [ni le ?]
- 1147 F: [non on] m'a jamais rien dit
- 1148 C: rien de:
- 1149 F: non i(l)s sont prudents
- 1150 C: rien
- 1151 F: non / si on t'le dit <risa>
- 1152 C: <risa>
- 1153 F: non non c'est vrai i(ls) vont ze=mais oh mes frères des fois à deux i(ls) m'l'auraient dit non non non

1154 C: i(ls) t'l'auraient dit quand même

1155 F: non / l'accent ouais

1156 C: hen hen / hen hen / ok

final de la entrevista

ENTREVISTA N° 11 : MONIQUE

- **Fecha:** 3 de junio de 1997
- **Tiempo de grabación:** 1 hora y 14 minutos
- **Lugar:** En casa de Monique, en Madrid
- **Personas presentes:** Sólo la entrevistada
- **Interlocutores:**
 - C : Catherine Gaibrois Chevrier
 - M: Monique

- 1 C: on y va / (h) alors / e / bon déjà première question / quel âge tu as ?
2 M: j'ai quarante-six ans
.....
3 C: d'accord et e est-ce que t'as une profession ?
4 M: eh bien je suis secrétaire
.....
5 C: hen hen / ok dans u dans une entreprise e française espagnole e ?
6 M: je suis dans **une entreprise e (en)fin de capital français**
7 C: hen hen
8 M: qui s'appelle cetelem / et je travaille ici pour l'entreprise fimestic / donc [e]
9 C: [ah] fimestic !
10 M: ouais
11 C: mais on donne des cours nous à l'alliance française à fimestic !
12 M: mais oui vous donnez des cours oui <risa>
13 C: ben oui ! c'est bien c'que j'di(sais) <risa>
14 M: j'étais sur le point d'offrir des cours de français **au lieu de d'avoir** l'alliance
15 C: ah ouais ?
16 M: [ouais]
17 C: [on] t'a piqué l'travail alors !
18 M: non
19 C: <risa ligera>
20 M: ah beh non ! on m'a PROposé ! on allait=j'allais piquer votre travail
21 C: ah ah: !
22 M : on m'a proposé mais l'horaire était // pas du tout agréable
23 C: ah: d'accord oui oui non pasque [je m'disais]
24 M: [a(lors) si bien] qu'j'ai re / (h) comme j'ai travaillé e / beaucoup dans l'juridique
25 C: hen hen
26 M: donc je travaillais dans le s dans le: directement avec le directeur juridique
27 C: ah d'accord
28 M: oui y a paloma qui donne des cours de français
29 C: oui paloma j'la connais bien
30 M: oui:
31 C: ouais
32 M: paloma / qui encore ? christine

- 33 C: christine c'est possible je::
34 M: **que** / mon mon chef le directeur juridique prend des cours de français
35 C: ah:
36 M: et de temps en temps on parle français avec lui <risa>
37 C: ah: d'accord / pasque comme j'ai moi j'donne beaucoup d'cours à à alcampo /
mais e / j'entends souvent quand je vais à l'alliance j'entends les profs qui parlent
de fimestic alors
38 M: [hum hu hu hu hu]
.....
39 C: [c'est pour ça que tout d'suite] e / ah: d'accord / hu hu hum / * bon / hem / voilà
donc ça c'est ta profession=t'as eu une autre profession avant ou [t'as ss ?]
40 M: [non j'ai] toujours travaillé dans l'juridique hein
41 C: [dans l'juridique et secrétaire]
42 M: [j'ai toujours travaillé dans l'juridique] comme comme secrétaire et comme e /
* comment on pourrait dire cela en français ? /// *encargada* /
43 C: ah
44 M: je sais pas
45 C: je sais pas moi non plus [X vous vous]
46 M: [responsable] responsable
47 C: responsable ouais
48 M: un p(e)tit peu de l'organisation [responsable des]
49 C: [ou secrétaire de] direction ou
50 M: oui responsable des dossiers
51 C: hen hen
52 M: j'ai travaillé dans une étude (é)tant donné qu'mon mari était notaire
53 C: ah d'accord
54 M: donc j'ai travaillé avec lui et c'était moi qui m'occupais **de tout l'organisation**
d'l'étude
.....
55 C: et t'as fait des études de droit ou e ?
56 M: non
57 C: [non non non]
58 M: [j'me suis] mise à travailler /
59 C: ah ouais
60 M: (h) j'allais faire des études de droit en france / mais je suis v(e)nue pour un an
ici
61 C: hen hen
62 M: et je suis restée donc e
63 C: hen hen:: !
64 M: <risa breve> je suis PAS retournée en france !
.....
65 C: donc au point d'vue niveau d'études t'as quoi ? t'as le bac ?
66 M: le bac
67 C: le bac
68 M: je suis v(e)nue un an après ici et je voulais me diriger vers e la criminologie
69 C: hen hen
70 M: c'est ça qui m'intéressait
71 C: / puis finalement e / non

72 M: ben au bout d'un an j'avais encore des examens d'espagnol à passer donc e / je suis v(e)nue ici à madrid e j'ai trouvé un travail entre temps / e: // je suis tombée amoureuse ↑

73 C: et puis t'es restée! <risa breve>

74 M: d'un espagnol / et je suis restée <risa>

75 C: [d'accord]

76 M: [cela fait] / vingt-six ans de c(e)la

77 C: vingt-six ans qu't'habites e / en espagne

78 M: vingt-six ans qu'j'habite en espagne

79 C: hen hen / vingt-six ans donc c'était en

80 M: [soixante et onze]

81 C: [mille neuf cent] soixante-dix

82 M: soixante et onze

83 C: soixante et onze mille neuf cent soixante et onze

84 M: oui ça va faire vingt-sept ans cette année / à la fin d'l'année

85 C: hu hum hu hum / d'accord / et permanent en espagne ?

86 M: permanent

87 C: t'as t'es jamais retournée habiter

88 M: [non]

89 C: [en] france ?

90 M: jamais

91 C: hum

92 M: jamais jamais

93 C: ok / et t'es d'où en france ?

94 M: je suis de la bretagne

95 C: ah ! bretonne !

96 M: oui je suis bretonne

97 C: ah: !

98 M: de la bretagne sud / dans l'morbihan d'un p(e)tit village // qui s'appelle le roc saint-andré

99 C: t'es ma première bretonne interviewée

100 M: ah oui ? [non ?]

101 C: [j'ai eu] deux normandes mais j'ai pas eu de

102 M: pas eu d'bretonne ?

103 C: non non non [j'ai pas eu d'bretonne]

104 M: [on dit que nous] sommes cousins germains donc <risa breve>

105 C: ouais / c'est vrai ça ? vous trouvez ouais ?

106 M: je sais pas / je suppose que c'est comme les galiciens et les asturiens non ?

107 C: ouais ouais [ouais]

108 M: [ils se] **dissent** également *primos hermanos*

109 C: hum c'est vrai si si s

110 M: pasque nous sommes VOIsins / alors vous avez une culture en commun

111 C: j'connais la e la / la m'(en)fin la bretagne non plus la normandie la bretagne j'y suis allée une fois seulement mais ça fait longtemps longtemps

112 M: c'est beau la bretagne c'est bien pour retourner en vacances mais

113 C: i(l) fait pas beau !

114 M: non

- 115 C: ah: ! <risa>
116 M: mais pour y rester vivre // y a une des choses qui m'a beaucoup plu en
espagne de / mais qui me plaît toujours d'ailleurs / et dont j'ai beaucoup appris=les bretons nous sommes très sérieux
117 C: oui
118 M: et nous sommes des TERriens---
119 C: oui c'est la réputation hein
120 M: oui [nous sommes très sérieux]
121 C: [un peuple e]
.....
122 M: et donc je proviens en plus d'une famille très nombreuse
123 C: hu hum
124 M: c'est-à-dire de dix / frères et sœurs
125 C: dix ! [en en tout ?]
126 M: [et je s] / oui en tout
127 C: vf ! <ruido hecho con la boca>
128 M: et je suis la troisième de dix / nous sommes trois filles les aînées / et les trois
filles / pendant les vacances / gardez vos p(e)tits frères et sœurs / e aidez / aidez
l'employée / aidez j'sais pas quoi
129 C: hu hum
130 M: si bien qu'on nous a / élevées dans un grand sens de responsabilités
131 C: hu hum
132 M: / en plus de notre caractère sérieux par lui-même / ce qui a fait que: // par
exemple chez moi personnellement enfin MOI j'parle de moi de mon caractère / *
étant donné qu'j'ai reçu une éducation assez autoritaire / le rire n'existait pas
beaucoup
133 C: ah ouais
134 M: et j'ai appris à sourire en espagne
135 C: c'était très austère e ?
136 M: ah oui très austère / un un père très autoritaire
137 C: hen hen
138 M: d'où la // l'opinion ne con / ne comptait pas beaucoup // donc ce qui fait que /
la communication était plus difficile
139 C: hu hum
140 M: une mère non une mère un côté e très gentil mais également très occupée
beaucoup d'enfants etc.
141 C: dix enfants ! ↓
142 M: qui était toujours un peu le tampon / entre ses enfants et son mari
.....
143 C: oui ? mais i(ls) i(ls) f(ai)saient quoi comme tes parents comme profession ?
144 M: constructeur mon père [constructeur]
145 C: [constructeur ?]
146 M: et ma mère commerçante
147 C: hen hen
.....
148 M: donc e / c'est vrai qu'i(l)s avaient de fortes occupations / je suppose de gros
problèmes égal(e)ment pour élever les enfants / nous les aînées on était internes
dans une école privée / pasqu'i(l) y avait pas non plus de / de bus pour aller à
l'école externe à l'époque c'étaient [de / des écoles e]
149 C: [un / un p(e)tit p(e)tit village]

150 M: privées religieuses e (h) // pour filles ou pour garçons bien séparées les écoles l'une de l'autre hein

151 C: eh oui non mais à l'époque aussi c'était normal

152 M: c'était l'époque aussi en plus en bretagne la bretagne rurale c'était ça aussi

153 C: ouais ouais

.....
154 M: donc si bien que l'Espagne pour moi ça a toujours représenté / j'ai eu la chance de connaître une personne fantastique qui **fut** mon mari plus tard / qui était valencien qui était valencien

155 C: [ah oui ?]

156 M: [pasque] mon mari est décédé / qui était valencien donc c'était la gaieté c'était la couleur de la méditerranée c'était // autre chose que la Bretagne

157 C: ouais ouais

158 M: et je suis vraiment tombée amoureuse de de l'Espagne / par tout ce pot-pourri / * d'ensemble qui m'a permis qui m'a permis réel réellement également de grandir comme adulte et de: / [de:]

.....
159 C: [pasque] t'avais donc quel âge quoi t'avais dix-neuf ans alors ?

160 M: non vingt et un ans

161 C: vingt et un ans

162 M: oui

163 C: quand t'es arrivée en Espagne ?

164 M: oui je v(e)nais **dju(ste)** d'avoir ma majorité j'aurais pas pu partir

165 C: ah oui c'était vingt et un ans: [à l'époque]

166 M: [c'était l'époque] [de vingt et un ans]

167 C: [hu hu hum] ouais [ouais ouais]

168 M: [mes parents] mon père n'm'aurait pas laissé partir

169 C: ah ouais:

170 M: mais comme j'étais:

.....
171 C: t'es partie pasque t'étais majeure

172 M: ah complèt(e)ment !

173 C: oh !

174 M: en plus e / avec mon argent

175 C: ah oui: !

176 M: donc e

177 C: c'était vraiment vo volontaire

178 M: [volontaire] ↑

.....
179 C: [mais pourquoi] t'es / pourquoi t'es partie pasqu'à l'époque tu connaissais pas ton mari [t'es partie]

180 M: [ah non non] / je suis partie parce que je crois qu'j'avais besoin d'un côté d'une rupture // je pensais un an / et: / j'me suis dit l'Espagne=je connaissais pas du tout l'espagnol hein pasque déjà [quand j'ai fait mon bac]

.....
181 C: [ah tu parlais pas espagnol ?]

182 M: non la deuxième langue n'était PLUS obligatoire y a eu un moment donné où la deuxième langue n'était plus obligatoire

183 C: ah:

- 184 M: donc e / les=quand ce n'est pas obligatoire et bien on prend pas la matière ça c'est sûr---
- 185 C: t'avais étudié quoi l'anglais et c'est tout ?
- 186 M: l'anglais
- 187 C: ah d'accord ah
- 188 M: et donc e:
- 189 C: et alors comment ça s'est passé ? t'es arrivée / en espagne et ?
- 190 M: ah je s---
-
- 191 C: tu parlais pas un mot ?
- 192 M: ah pas du tout ! alors durant l'premier mois je suis allée dans une librairie / j'ai ach(e)té / un livre pour apprendre l'espagnol e par soi-même // oh j'comprendais rien / mais j'ai eu la chance de connaître e des gens très agréables et qui / étaient espagnols mais qui parlaient français donc e / j'ai pu communiquer avec eux / et j'me suis inscrite dans: /
-
- 193 C: et t'es arrivée où ici à madrid ?
- 194 M: non à *valencia*
- 195 C: [à *valencia* directement / ah:]
- 196 M: [à *valencia* oui oui c'est à] à *valencia* je suis restée un an et d(e)mi=un an un an un an et d(e)mi / après je suis v(e)nue à madrid // ici j'ai trouvé un travail // donc je ça m'a permis de continuer mes études et de:
- 197 C: hen hen
- 198 M: et de [travailler]
-
- 199 C: [et t'as] et t'as fait quoi comme études ici alors ?
- 200 M: espagnol
- 201 C: espagnol
- 202 M: [espagnol]
- 203 C: [des études] d'espagnol
- 204 M: ben je suis j'ai fait l'é l'école de: // comment on l'appelle maintenant ? // l'école e / officielle de langues
- 205 C: ah oui je vois oui / hu hum /// oh ça m'a l'air d'enr(e)gister
- 206 M: [ça a l'air]
- 207 C: [je vérifie] pasque !
- 208 M: <risa>
- 209 C: (a)ttends on va pe(u)t-êt(re) faire un p(e)tit é---
- (interrupción)
- 210 C: bon / ça marche !
- 211 M: <suspiro> au moins on sait <risa> ça va
- 212 C: on a vérifié on est tranquilles
- 213 M: c'est ça <suspiro>
-
- 214 C: ok / donc c'est ça qu'est / t'es v(e)nue comme ça [pasque tu voulais changer]
- 215 M: [ah je suis v(e)nue comme ça] je voulais changer e / d'un côté je voulais faire des études de droit mais d'un côté mon père e n'était pas d'accord à **que j'étudie** pasque les filles doivent se marier (h)
- 216 C: ah oui dans les éducations comme ça [traditionnelles]
- 217 M: [ah:] c'est l'éducation **judéenne-chres** *cristiana* comme je dis non
- 218 C: ah oui

- 219 M: **que** la la femme n'a pas encore e
.....
- 220 C: la femme élève [les enfants]
221 M: [c'est ma MÈre] ma mère qui nous a // beaucoup incitées disons à // qui nous a
beaucoup aidées
222 C: vous étiez quoi trois filles tu m'as dit non ?
223 M: les aînées oui
224 C: * trois filles et sept garçons
225 M: oui non non non ! sept filles et trois garçons
226 C: ah sept filles [et trois garçons]
227 M: [sept filles] et trois garçons
228 C: hen hen /
229 M: et donc e / bon nous avons pas droit aux bourses / et mon père ne voulait pas
me payer de=i(l) m'avait dit non / la fille / elle est bonne pour travailler
maint(en)ant ou pour s'marier / alors là / moi qu'est déjà contre mon père surtout
pas s'marier surtout pas ça ! / [et le rôle du père]
230 C: [alors t'es pa]---
231 M: n'était pas non plus / bien mis en place disons
232 C: hen hen
233 M: j'me suis dit jamais j'me marierai /
.....
- 234 C: et t'es partie / et:
235 M: et je suis partie pasque j'me suis dit / j'ai besoin d'un changement et j'me suis
dit pourquoi pas étudier une langue /
.....
- 236 C: hen hen / et l'espagne comme ça ? [pourquoi pas ?]
237 M: [en passant] un an
238 C: pourquoi l'italie ou pourquoi pas /
239 M: [et bien je]
240 C: [l'angleterre] ou [j'en sais rien]
241 M: [je je sais pas] e / je crois que l'espagne à cause du soleil
242 C: à cause du soleil
243 M: à cause du soleil=mais **je savais rien du tout sur l'espagne** hein / ce que je
savais bon / c'était une dictature etc. e y avait pas d'libertés / c'est tout
244 C: c'est tout
245 M: c'est tout /
.....
- 246 C: comme ça t'as pris [l'train]
247 M: [le premier mois] **fut** dur mais je crois que / au bout d'trois mois ça allait
248 C: hen hen
249 M: au bout d'trois mois ça allait /
.....
- 250 C: et donc ça t'a plu c'est:
251 M: ça m'a plu / (h) bon après e j'ai connu la personne qui /// eh dans le temps est
devenue mon mari mais c'était une personne qui n'était pas libre qui était mariée
donc
252 C: hen hen
253 M: tout ces problèmes qu'il peut y avoir dans ces conditions-là // et /// (de) toutes
façons j'avais déjà décidé d'rester en espagne
.....

- 254 C: tu voulais rester tu s(e)rais restée hum de toutes façons e / [tu s(e)rais restée]
 255 M: [je pense que oui] / je pense que oui
-
- 256 C: ça t'plaît
 257 M: c(es)t-à-dire qu'je n'avais PLUS un but précis quand: / mon père voulait plus m'payer mes études /
 258 C: [hu hum]
 259 M: [je n'avais plus] de but de but précis donc e / je crois que: // je vivais l'moment j'me disais bon j'vais bien voir /
 260 C: en plus quand on a vingt et un ans ou vingt-deux ans
 261 M: oui
 262 C: [e hein]
 263 M: [je vivais] l'moment / (h) bon e c'est sûr que moi la criminologie c'est c'que j'voulais faire c'était la délinquance tout ça c'était vraiment un un truc
 264 C: hum hum [c'est ça qui]
 265 M: [qui me] passionnait depuis très jeune d'ailleurs hein
 266 C: hen hen
 267 M: mais donc e / l'attitude de mon père e /
 268 C: ouais ça t'avait un peu découragée quoi / hu hu hum / d'accord
 269 M: <risa>
-
- 270 C: <risa breve> donc tu m'as dit vingt-six ans en espagne
 271 M: maintenant ça fait vingt-six ans / oui
 272 C: ok / vingt-six ans ans quarante-six ans ça fait donc e / oui c'est ça
 273 M: oh oui
-
- 274 C: plus de temps passé [en espagne]
 275 M: [ah: plus de temps] en espagne
 276 C: qu'en france
 277 M: (h) oui
 278 C: hen hen [hen]
-
- 279 M: [en] plus j'ai eu la chance / enfin j'ai eu la chance c(es)t-à-dire qu'j'me suis très bien intégrée avec les espagnols / (h) donc e / * je ne parlais pas français / enfin j'essayais d'pas parler français au début
 280 C: [XX]
 281 M: [après comme] e j'voulais pas connaît(re) de français pour éviter d'parler français
 282 C: hen hen
 283 M: c'est pour mieux apprendre la langue et en effet **c'est c'qui s'est arrivé** / et: // quand j'me suis mise à travailler vraiment c'est quand là j'ai encore appris beaucoup plus l'espagnol hein
 284 C: [hu hum]
 285 M: [pasque] l'espagnol qu'on étudie: //
 286 C: c'est différent [oui bien sûr]
 287 M: [et l'espagnol parlé] comme toute langue hein /
 288 C: hen hen
 289 M: y a quand même une grande différence
-
- 290 C: donc c'est quand t'es arrivée à ma à madrid que tu as commencé e

- 291 M: plus
292 C: à travailler
293 M: oui oui
294 C: hen hen
295 M: comme j'ai t=je travaillais et j'étudiais à l'école officielle de langues / donc e vraiment j'étais dans une ambiance e d'espagnol complètement
-
- 296 C: ouais ouais ouais / ok [et t'as appris]
297 M: [c'est là que]
298 C: rapidement la langue e ?
299 M: oui
300 C: ouais ?
301 M: j'ai pas eu d'difficultés non
302 C: hu hum
303 M: au bout d'un an e vraiment je peux dire que // j'me sentais BIEN dans la langue
304 C: t'étais bien
305 M: bon eh c'est sûr que / l'accent était pas toujours e
306 C: ouais
307 M: facile hein
308 C: ouais
309 M: mais après don(c) comme j'ai vécu **tout la vie** avec des espagnols j'ai beaucoup appris d'eux également i(ls) me corrigeaient également
-
- 310 C: hum hum / les gens te corrigeaient non ?
311 M: oui / oui
-
- 312 C: et l'accent aussi on te corrigeait l'accent ?
313 M: oui
314 C: aussi ?
315 M: spécialement la / la *jota* la *ge*
316 C: hum
317 M: [la *ere*]
318 C: [ouais] c'est difficile
319 M: *erre*
320 C: pour les français
321 M: (h) ah: ! ça c'sont les plus [difficiles non]
-
- 322 C: [ouais ouais] / hum hum / ok / (h) et t'es tu m'dis t'es d'après c'que j'vois t'as vécu dans beaucoup de villes d'Espagne
323 M: oui
324 C: différentes non ?
325 M: oui j'ai vécu e // **en première lieu** à *valencia* / après à madRid / après en galice / à *vigo*
326 C: hen hen
327 M: après en asturies / dans les asturies à / *gijón*
328 C: ah *gijón* ouais
329 M: je suis rev(e)nue revivre à madrid / après je suis allée à barcelone // et après *almería* / où là j'ai vécu // douze ans
330 C: douze ans à *almería*
331 M: oui et depuis e / un an et d(e)mi / pratiquement deux ans je suis ici

- 332 C: hu hu hum
 333 M: de nouveau à madrid
 334 C: ah oui ça fait beaucoup d'e:: / régions différentes beaucoup d'villes [différentes]
 335 M: [beaucoup] / beaucoup

 336 C: [c'est pas mal hein]
 337 M: [c'(es)t-à-dire qu'mon] mari il a changé de **destin** d'e / * on dit pas ça non / il a changé d'e //
 338 C: de poste ou
 339 M: de poste non=**toujours d'notai(re)** mais enfin les notaires en espagne **c'est une façon différente [qu'en france]**
 340 C: [oui !] c'est vrai qu'c'est pas comme en france i(l) faut changer oui oui oui
 341 M: oui c'est ça donc e:
 342 C: donc en fait à chaque fois qu'il était muté dans une ville [nouvelle]
 343 M: [ah oui] / oh oui oui
 344 C: vous changiez et /
 345 M: oui oui pas d problème

 346 C: et ça va tu t'adaptais bien e ?
 347 M: oui !
 348 C: pasque *almería* et la galice ça ça doit pas être vraiment pareil
 349 M: mon mais: j'avais / bon étant donné qu'j'étais mariée avec un espagnol qu'a un caractère très ouvert / c'(es)t un valencien
 350 C: oui
 351 M: très ouvert très gai avec beaucoup de: // oh je sais pas si on dit ça en français si / de charisme
 352 C: hu hum ↑
 353 M: on dit charisme non ?
 354 C: oui oui charisme
 355 M: beaucoup d'charisme / donc c'est une personne qui m'a beaucoup aidée également à **m'implanter**
 356 C: hu hum

 357 M: (h) moi pour moi cette personne m'a // fait beaucoup grandir
 358 C: [hu hum]
 359 M: [et m'a] fait comprendre l'espagne son histoire sa culture e
 360 C: hu hum
 361 M: / en plus on a beaucoup vécu e / * c'est un homme très **culte** / donc j'ai eu cette chance également de d'avoir profité [un maximum]
 362 C: [t'as appris beaucoup]
 363 M: exactement

 364 C: hen hen / hen hen / d'accord / donc mais en fait si j'ai bien compris pendant toutes ces années-là où tu as été e mariée avec ce monsieur tu parlais jamais français [alors]
 365 M: [jamais] et entre nous on parlait / jamais français
 366 C: hen hen / toujours espagnol
 367 M: lui i(l) parlait français mais on je XX on parlait jamais français
 368 C: hen hen / votre langue c'était toujours [l'espagnol]
 369 M: [ah c'était] toujours l'espagnol

- 370 C: et ça a duré combien d'années ça alors ?
371 M: beh jusqu'en quatre-vingt-dix / **mon mari a été décédé** en quatre-vingt-dix
372 C: hu hum / donc de mille neuf cent e:
373 M: **bo** non / on a commencé à vivre ensemble **de** mille neuf cent soixante-dix-neuf
374 C: ok / donc ça fait à peu près e //
375 M: e
376 C: onze ans douze ans
377 M: onze ans // onze ans plus ou moins e / mais de toutes façons ap / je vivais avant dans une ambiance espagnole
.....
378 C: ça ça c'est aussi [ça qui m'intéresse]
379 M: [exactement] mes amis étaient espagnols ↑
380 C: hen hen
381 M: oui oui / (h) depuis qu'je suis arrivée en espagne:
382 C: espagnol / quasiment [enfin bon]
383 M: [jusqu'en:] mais jusqu'à pratiquement e / quatre-vingt-quinze // depuis qu'je suis v(e)nue vivre à madrid / depuis quatre-vingt-quinze quatre-vingt-seize
384 C: toujours tu t'as [toujours parlé]
385 M: [toujours] espagnol /
386 C: espagnol hen hen
387 M: j'ai donné des cours de français / mais très peu
388 C: ouais [hen hen]
389 M: [très peu] mais mon ambiance était vraiment espagnole
.....
390 C: et tu travaillais dans des entreprises [espagnoles etc.]
391 M: [TOUjours] espagnoles
392 C: toujours espagnoles
393 M: et même maint(e)nant je où je travaille à fimestic
394 C: hen hen
395 M: je ne parle qu'espagnol
396 C: tu parles qu'espagnol
397 M: qu'espagnol
398 C: [d'accord]
399 M: [et je travaille] sur le droit juridique espagnol
.....
400 C: hen hen hen / donc si j'ai bien compris maint(e)nant / la seule différence c'est qu'en fait maintenant tu habites avec un français [c'est ça ?]
401 M: [c'est cela] alors entre nous on parle espagnol
402 C: oui
403 M: lui i(l) parle très bien français pasqu'il est // d'origine également espagnole / i(l) parle très bien pardon espagnol [(h) mais sa langue]
404 C: [il est français] / il est français lui ?
405 M: oui il est français / oui (en)fin maint(e)nant il est également espagnol / pasqu'il a pu demander la nationalité pasque sa mère étant espagnole / il est NÉ ici mais il a toujours vécu e / non il a vécu dans beaucoup d'pays / mais s / il a toujours parlé français
406 C: sa langue maternelle à lui c'est / c'est laquelle le français ou l'espagnol ?
407 M: e je crois qu'ce sont les deux en fin d'compte
408 C: [les deux]

- 409 M: [pasque] sa mère étant espagnole / son père étant français mais é / sa mère étant espagnole e // ayant vécu en espagne son père étant français / mais ayant // ayant / comment on dit ça *nacido*
- 410 C: e ah étant né !
- 411 M: étant né
- 412 C: ouais
- 413 M: en espagne
- 414 C: ouais
- 415 M: mais chez lui on parlait français
- 416 C: / attends j'ai pas compris / répète ! <risa>
- 417 M: de parents
- 418 C: oui
- 419 M: espagnols
- 420 C: oui
- 421 M: mais de nationalité / de père français
- 422 C: oui
- 423 M: mais é // étant donné qu'il était NÉ / mais il est quand m(ê)me / il **fut** NÉ en / espagne /
- 424 C: oui
- 425 M: de parents français
- 426 C: oui
- 427 M: il a eu une éducation française
- 428 C: ah: ! d'accord d'accord [d'accord]
- 429 M: [mais] / comme ses parents sont partis d'espagne rapid(e)ment / pasque **c'était** du corps diplomatique
- 430 C: mais ses parents / i(ls) étaient français et ?---
- 431 M: **no** ! i(ls) é / **bueno** franco-espagnols
- 432 C: [franco-espagnols]
- 433 M: [i(ls) étaient] franco-espagnols
- 434 C: hen hen / d'accord
- 435 M: mais chez lui / i(l) parlait français
- 436 C: chez lui i(l) parlait français
- 437 M: oui / lui il a quand même aS / appris espagnol depuis tout petit
- 438 C: hu hum d'accord
- 439 M: si bien qu'i(l) parle très très bien espagnol
- 440 C: ouais
- 441 M: bon i(l) parle e très bien l'anglais (pa)squ'il a également vécu plusieurs années en angleterre /
- 442 C: hen hen
-
- 443 M: mais entre nous on parle e // français ↑ / pasque c'est lui qui // plus plus ou moins qui dirige je crois la langue mais
- 444 C: oui
- 445 M: mais quand je dois vraiment **m'exprimer** ce que je veux sentir
- 446 C: ouais
- 447 M: **c'est l'espagnol qui m'sort** /
- 448 C: hum:: / des choses hum / personnelles---
- 449 M: oui je crois que / **exprimer** des sentiments
- 450 C: oui

- 451 M: pasque j'ai p(eu)t-êt(r)e appris à **esprimer** / z'ai peut-êt(r)e appris non J'AI
appris à exprimer mes sentiments en [espagnol]
-
- 452 C: [pasque] t'as commencé sûrement ta vie d'adulte en espagne / et pas [en france
peut-être]
- 453 M: [ma vie d'adulte et] // et sachant e // **m'esprimer** MES sentiments personnels /
j'ai appris ici en espagne j'ai pas appris ça en france /
- 454 C: hu hum
- 455 M: pourquoi ? / (h) e / avec **mon mari** // **qui était très communicative** il: / m'a
fait apprendre à pouvoir manifester ce que je sentais=pas toujours être e / (h) sur la
réserve ne pas manifester=c'était un peu ça en bretagne [non / **pour** l'éducation
qu'j'ai reçue]
- 456 C: [XXX une question] d'éducation hein / oui
- 457 M: l'éducation e / famille nombreuse e / on pouvait pas dire / je pense ci e tout ça
- 458 C: surtout [en plus]
- 459 M: [pasque le] JE !
- 460 C: visiblement une femme e / [t'avais pas droit au chapitre]
- 461 M: [oui le JE en plus] ne rentrait pas tellement / dans le schéma
- 462 C: ouais
- 463 M: c'était plutôt / fallait pa / plutôt parler au pluRIEL
- 464 C: hu hum
- 465 M: donc j'ai appris ici à m'**esprimer** réellement
- 466 C: donc c'est / pour ça que / ça viendrait
- 467 M: exactement
- 468 C: ça vient / en espagnol / oui
-
- 469 M: et quand je veux vraiment **esprimer** quelque chose de FORT /// bon
maint(e)nant à **la force de** parler avec robert en français j'a / je re---
- 470 C: mais jus / mais---
- 471 M: je je récupère mon langage un p(e)tit peu
- 472 C: tu récupères ?
- 473 M: oui /
- 474 C: hen hen / et / * mais par exemple si tu veux exprimer des sentiments avec lui tu
vas les dire en espagnol ? ↑
- 475 M: oui ! oui oui oui
-
- 476 C: donc dans ces cas-là vous parlez espagnol ?
- 477 M: ça sort chez moi ou j'mélange
- 478 C: oui
- 479 M: le français et l'espagnol
- 480 C: ça vous arrive comme ça de mélanger e ?
- 481 M: oui ! / de sa part moins / de ma part plus
- 482 C: hu hu hum
- 483 M: lui vit en espagne depuis deux ans seul(e)ment
- 484 C: ah d'accord avant i(l) / il était en france
- 485 M: il était toujours en france
- 486 C: hen hen / et oui donc / c'est peut-être ça aussi
- 487 M: je pense que c'est ça / ça fait des:
- 488 C: ça fait pas beaucoup deux ans !

- 489 M: exactement / lui i(l) parle très bien et couramment espagnol / et puis y a / c'est la langue qu'il emploie à son travail
- 490 C: hen hen
- 491 M: mais: // il ne vit qu'en espagne depuis deux ans
- 492 C: eh oui eh oui / hen hen
-
- 493 M: mais quand je veux f // par exemple quand je veux sent / **exprimer** vraiment mon / comme je dirais les les sentiments / internes du cœur
- 494 C: ouais ouais ouais
- 495 M: c'est l'espagnol
- 496 C: c'est l'espagnol
- 497 M: c'est l'espagnol
- 498 C: hen hen / c'est intéressant ça c'est la première f [qui m'dit ça]
- 499 M: [mais même] / la POésie espagnole **que moi // me llega más hondo**
- 500 C: hu hum
- 501 M: que la poésie française
- 502 C: oui oui / ça te TOUche plus
- 503 M: ah! beaucoup plus
- 504 C: hen hen
-
- 505 M: j'ai plus vécu / j'me suis / bon d'un côté plus e / développée intellectuellement en espagne / qu'en france
- 506 C: hu hum / hu hum
- 507 M: je n'ai pas eu e // * **comment on dirait ça en français ? impedimentos** // je n'ai pas eu d'=tout au contraire !
- 508 C: hu hum:
- 509 M: j'ai eu un appui à côté d'moi qui m'a permis de // de mieux exprimer ce-- / ce que je sentais et j'ai appris également avec les espagnols qu'**il faut savoir comme se toucher** pour manifester / eh: /
- 510 C: oui oui c'est différent
- 511 M: *su cariño* /// * le les gestes en fin d'compte c'est / en fin d'compte c'est une culture gestuelle non ?
- 512 C: oui les gestes sont très différents
- 513 M: l'espagnol s'exprime par les gestes / j'ai appris pasqu'avant j'étais plus statique /
- 514 C: hu hum / (h) oui mais c'est vrai que (de) toutes façons en général les français sont moins: / [ont moins tendance à]
- 515 M: [**moins gesticulants**] oui / [c'est ça]
- 516 C: [à bouger] e / en parlant ce: / c'est vrai hein
- 517 M: mais j'ai appris ça en espagne
- 518 C: ouais ouais
- 519 M: et j'ai appris ça en étudiant l'espagnol et en vivant en---
- 520 C: ben en vivant dans l'pays !
- 521 M: exactement
- 522 C: ouais ouais / bien sûr
- 523 M: je trouve que c'est une cho(se) pour moi très positive
-
- 524 C: hum hum / t'es contente d'être ici ?
- 525 M: très
-

- 526 C: et par exemple si // si demain e / pour x ou y raisons e / tu on te disait e / oh je
sais pas e je vous propose un super travail en france / tu retourn(e)rais ?
- 527 M: * // pour retourner en france il me faudrait une raison très très forte /
- 528 C: ouais
- 529 M: et pour moi c's(e)rait p(eu)t-êt(r)e une raison plus sentimentale // que
professionnelle pour retourner en france
- 530 C: hen hen
- 531 M: pourquoi ? pasque / quand mon mari est décédé en quatre-vingt-dix / (é)tant
donné qu(e) je n'ai AUcune famille ici et je n'ai pas d'enfant
- 532 C: hu hum
- 533 M: j'aurais PU retourner en france
- 534 C: pasque toute ta famille est [en france non ?]
- 535 M: [**tout ma famille**] est en france / j'ai une un frère et une sœur aux états-
unis=j'aurais PU retourner en france
- 536 C: hu hum
- 537 M: je n'ai pas voulu / j'ai décidé d'rester // et je n'avais pas d'famille ici je n'ai pas
d'famille ici
- 538 C: hu hum
- 539 M: je n'ai pas d'famille ni d'enfant donc / je n'avais AUcune attache
- 540 C: oui oui oui
- 541 M: pour me sentir obligée // je suis retournée / c'est vrai que // le moment n'était
p(eu)t-êt(r)e pas non plus l'idéal pour faire un choix / (h) mais **deux mois après
mon mari est décédé** je suis retournée en bretagne chez mes parents // je suis
restée deux mois / c'est vrai qu'j'ai eu un conflit avec mon père / ça c'est un point
noir /
- 542 C: [oui ben bon / hu hum]
- 543 M: [que j'Essaie d'laisser d'côté] pasque bon e // **je crois que ni lui ni moi nous
avons les fautes**=bon nous avons des caractères qu'on peut pas tellement
trop~assembler quand on s'voit PEU / on s'arrange bien
- 544 C: hu hum
- 545 M: je crois (que) c'est l'meilleur système // * et j'arrive à l'assumer à l'accepter //
(h) mais je n'avais qu'une hâte / c'était d'rev(e)nir en espagne
- 546 C: ça t'manquait
- 547 M: AH ça me manquait ! / et **quand je suis rev(e)nue à l'espagne** je me rappelle
que j'avais la cassette de *carmen* // de **bisset** pour moi c'était / l'esPAGne qui
m'appelait
- 548 C: ouais ouais ouais
- 549 M: **QUE cette cassette j'ai mis dans tout l'voyage**
- 550 C: donc e / i(l) te faudrait vraiment quelque chose de très important pour [retourner
e]
- 551 M: [c'est pour ÇA] il faudrait pour moi qu'ce soit quelque chose / vraiment de /
même plus que professionnel / à mon âge / plutôt plus sentimental
- 552 C: hen hen / hen hen / ok [donc e]
- 553 M: [maint(e)nant] j'ai pe(u)t-êt(r)e une proposition=pasque mon ami / on va
pe(u)t-êt(re) lui offrir un pOste / important en argentine
- 554 C: hen hen
- 555 M: et il m'a demandé si je suivrais
- 556 C: ah: ! et alors ?! et alors ?! <risa>
- 557 M: mon CŒUR a parlé mon coeur a dit oui
- 558 C: hen hen

- 559 M: après bon // le cerveau se met en marche il dit d'accord oui / MAIS //
- 560 C: mais ça s(e)rait pour [longtemps ou e ?]
- 561 M: [des conditions] / e // je sais pas hein ça va s'décider ce mois-ci
- 562 C: hen hen
- 563 M: e // normal(e)ment pour trois mois / hum pardon / trois ans
- 564 C: trois ans / hu hum
- 565 M: et bon je n'ai p(l)us // je sais pas là / y a ce sont des // (h) des aspects personnels à voir / différemment là
- 566 C: oui / ouais ouais ouais ouais / (h) mais / en tout cas pour c'qui est d'un retour e
- 567 M: [en france ?]
- 568 C: [en france] e non p *
- 569 M: pas du tout / nat e / de moi même ? non
-
- 570 C: ça t'manque pas la france ?
- 571 M: pas du / ça n'me manque pas du tout / d'ailleurs // (h) je peux dire que je n'suis plus au courant même point d'vue politique française maint(e)nant avec les é / les élections et tout
-
- 572 C: ouais: ça j'allais t'demander aussi j'ai des questions sur ça et tout
- 573 M: autant j'aurais pu // plus manifester e / pasque j'ai BEAUcoup aimé la politique
- 574 C: oui
- 575 M: oui
- 576 C: et [pourtant: ?]
- 577 M: [et même] ici en espagne j'ai participé à la politique
- 578 C: ah: ouais ?!
- 579 M: oui oui oui oui
- 580 C: pendant quoi / la la transition et tout ça ou ?
- 581 M: e juste après e / dans le pa / dans le dans le parti libéral
- 582 C: ah ouais ?
- 583 M: ah oui
- 584 C: ah oui
- 585 M: avec mon mari / bon mon mari / d'un côté e / i(l) **il était en politique** et hum ///
* j'ai toujours aimé et j'm'ai / **j'me suis pas tellement intéressée pour les élections françaises**
- 586 C: hu hum
- 587 M: d'ailleurs y a une chose / je le dis ouvertement // je n'ai jamais voté
- 588 C: hu hum / en france ?
- 589 M: jamais
- 590 C: hu hum / ben ici non plus
- 591 M: **bo** ici non plus / maintenant je e
- 592 C: mais par obligation ! <risa>
- 593 M: exactement / pas d'complications / mais je me suis jamais inquiétée **también** pourquoi ? (h) pasque fallait qu'j'aille à mon consulat qui s'trouvait à cinq cents kilomètres pour voter
- 594 C: eh::
- 595 M: bon c'est vrai que [**si on ne donne pas le vote facile**]
- 596 C: [ça en ça en décourage PAS mal aussi]
- 597 M: * mais // également ce que je disais / je n'suis pas assez suffisamment au courant pasque **je n'achète guèrement** // de revues françaises
- 598 C: hum

- 599 M: j'achète TOUT en espagnol
.....
- 600 C: tu lis pas en français donc ?
601 M: je lis en espagnol
602 C: toujours en espagnol ?
603 M: j'préfère
604 C: ouais
605 M: je suis plus à l'Aïse
606 C: ouais / tu préfères lire [en espagnol]
607 M: [j'achète des] livres pasque j'ai beaucoup d'livres / ben bon à la maison
608 C: tu lis / tu lis beaucoup ? / tu aimes lire ?
609 M: j'aime lire
610 C: mais en espagnol / toujours
611 M: en espagnol /
612 C: hu hum
613 M: (h) et depuis que / robert m'amène de temps en temps des livres français / de paris et bien // oui mais j'ai toujours **la tendance à ach(e)ter** / <risa breve> à prendre e le livre ESPAGNOL !
614 C: ouais ouais / oui pasque tu préfères hein et puis:
615 M: je vis PLUS cette langue
616 C: [hu hum]
617 M: [pour moi] e // ce p n'est pourtant pas une rupture je pense je sais pas / faudrait pe(u)t-êt(re) examiner au fond d'soi même je sais pas
.....
- 618 C: hu hum / mais donc en fait bon / pour en rev(e)nir aux journaux: / la presse etc. bon / tu pv <ruido con la boca> / tu suis pas l'actualité e
619 M: non
620 C: française
621 M: je:: / lis pe(u)t-êt(re) une fois par semaine e / les journaux français // mais / **je m'intéresse beaucoup plus pour l'Espagne** ça c'est sûr
622 C: hen hen
623 M: ah oui oui oui / je me SENS de ce pays
624 C: e après justement j'ai des questions [sur ça aussi]
625 M: [eh oui]
.....
- 626 C: et hum / * mais est-ce que tu / tu maintiens quand même un contact avec la france ou ?
627 M: à travers ma famille
628 C: oui
.....
- 629 M: oui je [retourne e]
630 C: [tu r(e)tourne] en france ?
631 M: une fois par an en france
632 C: hen hen
633 M: une fois par an / normal(e)ment normal(e)ment / (h) par exemple l'année dernière je n'suis pas retournée pasque je suis allée aux états-unis donc // tout dépend également si je peux m'le permettre non
634 C: [oui bien sûr]

- 635 M: [(à cau)se du travail] / (h) cette année je vais en f / au mois d'juin oh j'vais pas souvent / j'veux pas rester longtemps pasque c'est la célébration des cinquante ans d'mariage de mes parents
- 636 C: hen hen
- 637 M: donc e // je suis obligée d'y aller
- 638 C: oh oui j'imagine événement familial non ? <risa breve>
- 639 M: exactement ! oui / (h) **mais je vais seul(e)ment quatre jours**
- 640 C: hen hen
- 641 M: pasque bon / **je veux laisser mes vacances pour le mois d'août aussi**
- 642 C: [donc e]
- 643 M: [(en)fin c'est] une question d'temps
- 644 C: quand tu vas en france / c'est pour voir ta famille ?
- 645 M: oui
- 646 C: c'est pas pour autre chose ?
- 647 M: non c'est pour voir ma famille
- 648 C: hu hum
- 649 M: je suis TRÈS contente de les voir //
- 650 C: ouais
- 651 M: mais:: /// on n'a pas tel / on n'a pas beaucoup d'choses à s'dire / pourquoi ? pasque le contact n'est plus l'même aussi
- 652 C: eh oui
- 653 M: l'éloign(e)ment / c'est vrai qu'on dit que:
-
- 654 C: mais vous vous écrivez vous vous téléphonez / ou ?
- 655 M: on se téléphone moi avant j'écrivais plus mais // je me suis un p(e)tit peu lassée dans l'sens que j'avais que j'avais pas d'réponse également parfois à mes lettres
- 656 C: hen hen
- 657 M: bon **pasque le téléphone est devenu facile** / (h) ben e // et j'ai décidé / j'me suis toujours donnée beaucoup // * envers ma famille mais: / j'attends également un certain retour
- 658 C: hu hu hum
- 659 M: donc e / bon à mes parents **j'les téléphone** de temps en temps e / j'écris / mais le contact est de plus en plus e / **esporadique**
- 660 C: hu hu hum
- 661 M: je reconnais
-
- 662 C: hu hum / (h) donc en fait / si j'comprends bien / s'i(l) y avait pas ta famille en france / tu remettrais pas les pieds en france ?
- 663 M: / (h) non je pourrais **l'remettre**
- 664 C: ouais
- 665 M: non non ça non non / je pourrais **l'remett(re)** mais // faut qu'j'ai un motif pour X
- 666 C: oui / s (en)fin j'veux dire
- 667 M: oui
- 668 C: t'irais pas // pour ton plaisir / t'irais pas comme ça [pour / pour toi ?]
- 669 M: [là je vais par exemp(le)] e fin juin bon / pasqu'il y a cette e célébration familiale
- 670 C: hu hum
- 671 M: mais je sais pas e // (h) mes vacances du mois d'août je sais pas encore ce qu'on va faire hein [ah XX]

- 672 C: [c'est-à-dire] / c'qu'j'veux dire par exemp(le) c'est que / tu / tu tu penses pas tu dis pas e / ah j'ai des vacances ben j'm'en vais en france
- 673 M: non // pas nécessairement
- 674 C: voilà
- 675 M: non non non / puis j'ai aut(res) d'aut(res) pays à connaître hein ! <risa>
- 676 C: moi j'suis d'accord avec toi <risa breve> mais ça
- 677 M: des aut(res) pays à connaître hein ! / je n'vais pas e / spécialement je suis contente de voir ma famille mais ma famille ne m'en man / ne me manque pas non plus
- 678 C: hen hen / [d'accord]
- 679 M: [**sinon**] **ça m'avait manqué** e // je crois que je serais déjà r / (h) j'ai beaucoup plus de contacts avec e / une de mes sœurs qui vit aux états-unis // on s'téléphone plus ou moins une fois par mois / le contact est beaucoup plus e // plus FORT on s'voit pas souvent ↑---
-
- 680 C: pourtant elle est beaucoup plus loin oui !
- 681 M: mais ça c'est une question de // comme je dis de feeling non ? de vibrations [e]
- 682 C: [ouais] ouais ouais
- 683 M: d'entente
- 684 C: oui mais ça ça doit êt(re) normal e---
- 685 M: oui c'est normal avec e / **ses amitiés** ou
- 686 C: eh oui
- 687 M: avec sa famille hein
- 688 C: tu t'entends mieux a / avec elle
- 689 M: [hu hum]
- 690 C: [peut] peut-être que avec d'autres frères et sœurs et voilà
- 691 M: exactement oui / c'est c'est une question d'ça c'est tout / et j'm'entendais avec tous hein /
- 692 C: hu hum
- 693 M: mais bon avec certains / **j'ai à plus à communiquer** e / que d'autres
- 694 C: hu hum / * e peut-êt(re) ça y fait aussi qu'elle habite à l'étranger peut-êt(re) vous avez une [expérience commune ?]
- 695 M: [on a BEAUcoup] en commun sur ça
- 696 C: et ouais
- 697 M: beaucoup
- 698 C: [c'est sûr]
- 699 M: [pasque] // EUX après une expérience de dix ans aux éte / aux états-unis / i(ls) sont retournés en france / i(ls) ont eu du MAL à se réhabituer / i(ls) sont **REv(e)nus** aux états-unis
-
- 700 C: eh oui / ça qu'j'allais t'dire / tu crois que tu t'habituerais si tu retournais en france ?
- 701 M: / difficile (en)fin / moi j'dis pas difficilement pasque je crois qu'je suis une personne qui **m'adapte**
- 702 C: ouais ouais
- 703 M: i(l) faut que je me / stimule / que je me motive // pour faire quelque chose
- 704 C: hen hen
- 705 M: donc je crois=comme tout l'monde non ?
- 706 C: oui / je pense
- 707 M: si j'ai un bon motif pour aller en france // je m'habituerai ↑

- 708 C: hu hum
709 M: mais j'essaierais de me pas perd(re) ce que j'ai appris ici
710 C: hu hum / tu redeviendrais pas GRIS: comme les bretons ? <risa breve>
711 M: je sais pas / mais j'aimerais conserver au moins le / sens de la communication / le sens d'exprimer même ses sentiments envers ses amis envers e // que j'ai appris ici et que je trouve qui est positif / pour moi / c'est positif
-
- 712 C: hu hum / ok // e / bon ! pourquoi tu es venue en espagne tu m'l'as dit / pourquoi tu y es restée / tu m'l'as dit / parce que
713 M: oui
714 C: <risa breve> / t'as rencontré ton mari
715 M: oui
-
- 716 C: (h) e / dans quelles régions d'espagne tu as habité / tu m'l'as dit aussi
717 M: oui
-
- 718 C: les études que tu as faites tu m'l'as dit
719 M: oui
-
- 720 C: e: / ton XX d'activité professionnelle aussi // ah tu m'as dit quand tu t'es arrivée en espagne donc tu parlais / pas du tout espagnol / rien [rien]
721 M: [bon] au début j'ai parlé espagnol avec des gens qui / oh pardon / au début je parlais français avec des gens que / pasque je connaissais pas la LANgue / mais je m'efforçais / j'ai dû m'efforcer parce que je voulais pas non plus / parler français / je crois que dès=quand je suis v(e)nue ici pour étudier une langue
722 C: ouais ouais ouais mais / mais à ton arrivée l'premier jour / rien pas un mot
723 M: ah non non [alors là pf]
724 C: [tu savais rien] du tout
725 M: rien du tout
726 C: rien rien rien / donc / l'espagnol tu l'as appris ICI
727 M: ah oui ! / complètement complètement
-
- 728 C: et donc / comme t'as été à l'école officielle de langues tu / tu sais l'écrire---
729 M: ah oui oui oui
730 C: tu // tu fais [pas d'erreurs e]
-
- 731 M: [non non / puis j'aime] non ça // je peux commett(re) des erreurs en parlant espagnol normalement ave(c) l'Accent en le parlant / mais en l'écrivant j'le perds
732 C: hu hum
733 M: et ça c'est une paresse mentale
734 C: hu hum
735 M: j'crois qu'c'est une petite padresse mentale
736 C: (h) et::
737 M: qu'i(l) faut qu'j'me corrige / quand je suis fatiguée alors là / quand je parle je peux pas mett(re) les accents ///
-
- 738 C: mais tu parles e / un espagnol / correct e j'imagine e
739 M: oui normal(e)ment [ah:]
740 C: [sans] erreur et
741 M: selon ce que m'ont me m'a dit de / c'que m'ont dit les espagnols

- 742 C: [oui]
 743 M: [et] c'que m'disait mon mari / **que** je parle très bien espagnol
 744 C: puis ta voisine m'as dit que tu parlais [très bien espagnol]
 745 M: [(h) eh bien ma voisine godi] e ça c'est une voisine qu'est très gentille hein
 746 C: <risa breve>
 747 M: voisine et amie / mais // je crois que je parle e peut-êt(re) mieux espagnol que français
 748 C: hu hum / hu hum

 749 M: disons / **ma façali / la façalité d'expression** // est plus rapide e / en espagnol
 750 C: et à l'écrit aussi ?
 751 M: oui / en en écrivant français je crois qu'j'ai besoin d'(un) dictionnaire de temps en temps quand même
 752 C: oui ça j'allais t'demander aussi tu penses que tu as perdu à l'écrit
 753 M: [ah oui]
 754 C: [en français]
 755 M: oui / il se peut également que j'écris MOINS également à par exemple à ma famille // e // pasque: je DOIS / chercher mon dictionnaire hein
 756 C: ah oui des fois ça te // [ça t'décourage]
 757 M: [ah NON !] mais même dernièrement j'ai dû faire des lettres commerciales en français et: // **je dissais** à robert eh corrige-moi pasque je crois qu'je fais des fautes
 758 C: mais des fautes---
 759 M: [et j'en fais]
 760 C: [pourquoi] pasque t'oublies les deux p / ou les deux m ou ?
 761 M: e / pour commencer et même e / les tournures de **phraSSes**
 762 C: hu hum
 763 M: j'ai une tendance à traduire de l'espagnol en français
 764 C: [tu::]
 765 M: [donc] ma tournure n'est pas si / n'est pas automatiquement française
 766 C: hu hu hum / oui ça c'est intéressant t(out) ça
 767 M: oui
 768 C: et e // tu fais des fautes d'orthographe et tu f / et---
 769 M: ah oui ! en français ?
 770 C: ouais / quand t'écris l'français ?
 771 M: oui
 772 C: tu fais des fautes d'orthographe ? mais / at attends quand t'étais en france t'en faisais pas ?
 773 M: non / [mais]
 774 C: [t'avais] une orthographe correcte ?
 775 M: oui oh ben à mon époque e c'était important l'orthographe ! / donc on nous obligeait à avoir une bonne orthographe hein
 776 C: ah oui
 777 M: ça c'est vrai à notre époque / ça c'est vrai qu'on nous on insistait beaucoup sur ça / pasque les fautes c'était déjà un zéro d'avance hein
 778 C: oui oui oui oui ma mère me disait pareil [aussi e]
 779 M: [oui] / pe(u)t-êt(re) pas maintenant mais:
 780 C: l'orthographe e / ouille ouille ouille hein
 781 M: non / j'écrivais BIEN l'français [je n'avais:]
 782 C: [donc]---
 783 M: aucun problème

- 784 C: c'est ici qu'ça s'est détérioré [si on peut dire]
 785 M: [ah oui] / le manque d'habitude // [donc---]
 786 C: [pasque] tu n'écris pas / en français ?
 787 M: [je:]
 788 C: [ou pas] beaucoup
 789 M: pas beaucoup moi j'écrivais e / des lettres e / **à des amitiés** et à la famille
 790 C: hen hen
 791 M: mais:: // pas couramment hein
 792 C: donc tu / tu penses que / c'qui fait que tu écris MOINS c'est / pasque / t'as pas envie d'aller chercher ton dictionnaire ?
 793 M: et bien: // d'un côté oui ben / en plus / maint(e)nant pasque je crois qu'je pense complèt(e)ment espagnol aussi
 794 C: hen hen
 795 M: s'i(l) fallait qu'je fasse une lettre commerciale / (en)fin toute seule comme je dis oui que personne la co /
 796 C: [ouais ouais ouais]
 797 M: [j'ai BESOIN] qu'elle soit corrigée
 798 C: tu as besoin qu'on te la corrige
 799 M: ah oui oui ! j'ai besoin qu'elle soit corrigée
 800 C: hen hen
 801 M: **pasque je n'ai pas la sécurité sur moi**
 802 C: hum:
 803 M: **à moi** / ce n'est pas seulement le / les mots (je) cherche dans l'dictionnaire **sinon également** c'est la tournure
 804 C: tu doutes
 805 M: e // je doute
 806 C: et tu doutes à: / à raison avec raison ou e ?
 807 M: avec raison
 808 C: pasqu'après on t'corrige ?
 809 M: oui oui oui
 810 C: et effectiv(e)ment [e]
 811 M: [hu] hum
 812 C: [c'est pas correct ?]
 813 M: [l'accord des] temps l'accord des verbes e / **pff**
 814 C: hen hen / * alors qu'avant tu faisais pas ces fautes ?
 815 M: non / non
 816 C: hu hum / très intéressant / pour m(oi) / pour MOI !
 817 M: oui oui oui
 818 C: <risa>
 819 M: non mais je pense que // c'est vrai c'est // tout_en fin d'compte est une routine non ? et la non **practisse** d'une langue // c'est pas qu'elle / se perd qu'elle se perd / en en partie / l'éVOLution / je n'ai pas suivi l'évolution du français
 820 C: hu hu hum

 821 M: parfois il se peut qu'je parle même un français / qu'on s / qui semblerait parfois un p(e)tit peu ancien / ou un p(e)tit peu e / **passé d'mode** non ?
 822 C: tu veux dire qu'tu connais pas les mots à la mOde e
 823 M: non ! j'connais pas les mots à la mode
 824 C: hu hum

- 825 M: a(lors) quand je vais en france avec e mes neveux et bien j'leur demande j'dis::
// dis ou j'les entends les expressions et j'dis qu'est-c(e) que ça veut dire ? alors //
i(ls) me r(e)gardent / et j'dis non mais je n'connais PAS votre langage
- 826 C: hu hum / (h) mais c'est normal ça t'es pas la seule à m'l'avoir dit [hein]
- 827 M: [ah ouais] mais ça
- 828 C: j'ai interrogé d'autres personnes aussi qui qui / qui étaient depuis / longtemps en
espagne une personne / des personnes des fois / beaucoup plus âgées qu'toi donc /
qui ont passé au moins quarante ans / (h) elles me disaient / quand j'retourne en
france dans ma famille des fois i(ls) disent des choses et **j'comprenne pas**
c'qu'i(ls) disent ! <risa>
-
- 829 M: oui / et moi ma famille m'a m'a dit monique tu parlois tu parles avec un accent
/ espaGNOL
- 830 C: ah oui ? on t'a dit ça ?
- 831 M: ah oui ! / ah oui oui oui on m'a dit ça
- 832 C: ça aussi ça m'intéresse beaucoup
- 833 M: on m'a dit **qu'**ave(c) un accent espagnol / des tournures // que parfois i(ls) ont
du mal à comprend(re)
- 834 C: ah oui !
- 835 M: oui oui oui !
- 836 C: et des fois i(ls) / i(ls) te font répéter i(ls) comprennent pas
- 837 M: ah oui oui oui oui / en plus parc'que je leur dit il se pe / ou j'leur dis pasque
j'leur trouve que leur expression e / vi / physique / ils n'ont pas réagi à c'que j'ai
pu dire
- 838 C: hu hum
- 839 M: j'me suis dis zut / j'ai commis une erreur
- 840 C: hu hum
- 841 M: ah oui vous n'avez pas compris qu'est-c(e)-qu'i(l) s'est passé
- 842 C: hu hum
-
- 843 M: puis bon depuis qu'je ve vis avec mon ami robert / je reconnais que / j'lui dis
eh corrige-moi
- 844 C: et il te corrige ?
- 845 M: oui
- 846 C: hen hen
- 847 M: oui oui
- 848 C: et ça t'aide ?
- 849 M: ah bien oui ! i(l) faut que: //
-
- 850 C: tu / tu penses que tu / tu récupères ton français alors ?
- 851 M: oui !
- 852 C: hen hen
- 853 M: ah je pense que tout est récupérable de t(oute) fa va <risa breve> dans dans la
vie / mais même e par exemple dorette elle-même me l'a dit e / si ça te gêne pas
d'temps en temps va falloir que j't'e corrige / un mot qu'je dis / mais j'dis bien sûr
mais ça m'gêne pas tu / je SAIS qu'j'ai perdu beaucoup d'français
- 854 C: hen hen
- 855 M: j'dis ça m'gène pas j'dis c'est normal de / de que da d'ailleurs j'en suis très
contente
-

- 856 C: (h) donc e / tu penses que / on peut oublier sa langue maternelle ?
- 857 M: complèt(e)ment non // * ça revient mais / on ne suit pas l'évolution d'la langue donc e / et surtout **il arrive un (mo)ment donné que qu'on ne pense PLUS dans sa langue** /
-
- 858 C: (h) pasque toi tu m'as dit qu'tu penses TOUjours en espagnol
- 859 M: et je rêve en espagnol
- 860 C: ouais / et tu rêves en espagnol
- 861 M: ah oui ben oui depuis très longtemps
- 862 C: hen hen
- 863 M: ah oui // ça j'ai su ça quand j'ai / (h) été opérée e / j'me rappelle p(l)us quelle année mais ça a dû êt(re) dans les années soixante-dix-huit / on m'a opérée / et j'n'avais // qu'**une question à faire** quand je suis sortie d'le d'l'anesthésie / quand je suis rev(e)nue de l'anesthésie / (h) si j'avais parlé et dans quel langage / j'avais parlé en espagnol j'étais **HEUreuSse**
- 864 C: <risa>
- 865 M: j'étais **HEUreuSse**
- 866 C: ah oui
- 867 M: je savais pasque j'dis bon là c'est quand même l'inconscient là qui travaille
- 868 C: bien sûr bien sûr
- 869 M: c'est le subconscient ce n'est pas la conscience / alors là j'étais contente
-
- 870 C: t'étais contente pasque p pour toi / en fait c'é c'était important d'exprimer ton / ton moi intérieur en / en espagnol ?
- 871 M: /// certainement / d'un côté **j'y ai beaucoup pensé sur ça** / est-c(e) que d'un côté je voulais oublier / une certaine époque de ma vie ?
- 872 C: c'est c'que j'allais t'dire c'est pas une / pe(u)t-êt(re) une façon de:
- 873 M: oui
- 874 C: / d'oublier l'passé aussi de: /
- 875 M: (e)xactement // pasque d'un côté ma relation **la personne avec e / je suis tombée amoureuse** qui est devenue mon mari / qui est une personne beaucoup plus âgée qu'moi // * qui certainement // certainement c'est sûr e / c'est-à-dire qu'une fois décédé j'me suis rendue compte de beaucoup d'**CHOSSES** / quoiqu'je pouvais me me rend(re) compte sur le moment mais je l'exprimais pas je n'ai pas revu d'analyste après // * e a représenté mon père // a représenté e le mon meilleur ami a représenté mon amant a représenté mon a / il m'a fait / comme on dirait en espagnol *todo(s) lo(s) papeles* il a représenté pour moi / tous les rôles
- 876 C: hu hum
- 877 M: qu'il m'a permis de grandir je / lui en suis énormément reconnaissante pasque e: / comme je dis en fin d'compte i(l) m' / ma formation / a été Différente avec lui // et moi même j'ai VOULU me former avec lui
- 878 C: hu hum
- 879 M: c'était VOULU donc / certainement que j'ai voulu effacer /// beaucoup d'choses / c'est pe(u)t-êt(re) pour ça que je / j'avais tellement ENVIE de bien parler espagnol [c'était ça]
-
- 880 C: [même si] c'était au détriment de ton français
- 881 M: peut-êt(re) oui / pour moi ce n'était plus important
- 882 C: [hen hen]
- 883 M: [mais alors] plus du tout / ce n'était plus du tout important

- 884 C: et aujourd'hui / qu'est-c(e) que t'en penses ? ça t' / ça t'en ça t'est égal si tu oublies si t'as oublié ou ?
- 885 M: non je suis contente de r(e)venir hein / **je suis contente de REtourner mon français** / bon pasque j'ai mon compagnon français pour commencer
- 886 C: ouais
- 887 M: bon je suis contente d'e: / réapprendre me ma langue
- 888 C: hen hen
- 889 M: pas qu'en fin d'compte c'est un p(e)tit peu réapprendre
- 890 C: ouais
- 891 M: une certaine reconduite / que je crois que: // j'ai tranquilisé mon passé e
- 892 C: hu hum
- 893 M: MES passés pasque bon en fin d'compte / <risa breve> comme je dis j'ai plusieurs passés mon passé d'enfance d'adolescence et d'adulte jusqu'ici / (h) bon **je suis en train d'réconcilier tout** hein
- 894 C: hu hum
- 895 M: donc je crois que **je réconcilie la langue** aussi
- 896 C: hu: / hu hum
- 897 M: je sais pas / je me suis jamais analysée profondément / j'en ai jamais parlé XXX ce serait curieux d'en parler peut-être à des / * ou psychologues ou un psychiatre / (h) de voir ce processus pasque je suis sûre qu'i(l) y a beaucoup de c(e)la dans moi
- 898 C: hu hum / donc inconsciemment quelque chose de volontaire
- 899 M: oui / je pense // je pense que c'est un ancl e / **une acte** e volontaire maint(e)nant
- 900 C: pasque tu vois c'est très différent par exemple j'ai des gens que: / que j'ai interviewés / par exemp(le) un jour e / j'avais interviewé une dame donc et elle m'a dit / (h) j'lui avais posé la question / j'lui avais dit est-c(e) que vous pensez que que vous oubliez ? / elle m'a dit oui des fois je cherche les mots etc. / et j'lui ai dit quand / * quand com comme quand on vous surprend comme ça ou quand vous vous surprenez à ne pas trouver un mot / quel effet ça vous fait ? et elle m'avait dit / je suis mortifiée
- 901 M: [ah non !]
- 902 C: [et ça] m'avait beaucoup frappée
- 903 M: [ah non non]
- 904 C: [cette réaction] / toi qu'est-c(e) que
- 905 M: [non]
- 906 C: [ça t'] fait ?
- 907 M: non / j'me suis dit bon / j'l'ai j'l'ai pas trouvé su(r) l'moment j'vais l'trouver après hein
- 908 C: c'est tout ?
- 909 M: oui
- 910 C: c'est pas grave
- 911 M: ah non non non ! **je n'suis pas / traumatisée pour ça** hein
- 912 C: ça t'ennuie pas ?
- 913 M: pas du tout
- 914 C: ça t'fait rien
- 915 M: non non non
- 916 C: ça t'complexe pas ?
- 917 M: pas du tout

- 918 C: t'es pas traumatisée
- 919 M: pas du tout alors non / on apprend hein de t(outes) façons / à S'ÉVITER / **le trauma** non <risa> y a autre chose dans la vie non je crois <risa breve> / (h) mais d'un côté bon récupérer également / (h) pour moi // **parler bien le langage c'est important** ça a toujours été important je crois / et:: / donc e / également j'me suis dit zut e // c'est vrai qu'**je n'ai PAS fait beaucoup d'efforts / sur mon français** / bon pourquoi pasque je l'parlais peu / et maintenant que: / j'l'ai un compagnon français j'me suis dit je dois faire l'effort de le parler [XX]
- 920 C: [* et oui] c'était l'occasion non d'un::
- 921 M: ouais mais ça / lui surtout parce qu'il a / un beau langage
- 922 C: hen hen
- 923 M: c'est incitant aussi d'avoir une personne qui a un langage agréable e
- 924 C: bien sûr / hen hen
- 925 M: et ça / je crois qu'en fin d'compte on s'enrichit
-
- 926 C: hu hum / hu hum / d'accord e / ah oui ! une question tiens que / tout à l'heure tu / tu / tu m'l'as dite mais j't'ai dit que j'te l'dirai après
- 927 M: d'accord
- 928 C: comment tu t'considères espagnole française t'es quoi ?
- 929 M: eh bien: // [ni l'un ni l'autre]
- 930 C: [tu t'sens comment ?]
- 931 M: // (h) je suis toujours résidente espagnole
- 932 C: ouais
- 933 M: je suis pas espagnole hein
- 934 C: t'as pas la nationalité:
- 935 M: non
- 936 C: [la double nationalité]
- 937 M: [je peux la demander] non la DOUBLE nationalité n'existe pas
- 938 C: ouais faut qu'tu [renonces e]
- 939 M: [bon / pour] exister
- 940 C: oui j'connais les doubles e
- 941 M: tu connais non ?
- 942 C: pour l'Espagne tu dois renoncer à la [nationalité française]
- 943 M: [c'est ça]
- 944 C: pour les français [tu restes toujours française]
- 945 M: [tu la conserves] / exactement oui / mais:: / je l'ai jamais fait pasque je peux la d(e)mander (é)tant donné qu'je **fus** mariée avec un espagnol
- 946 C: [hen hen]
- 947 M: [donc] **j'ai droit à la d(e)mander** /// je ne l'ai jamais fait pour une raison // pasqu'on / la loi espagnole t'oblige à renoncer à la tienne
- 948 C: oui
- 949 M: et je crois qu'je n'ai pas à renoncer à rien
- 950 C: même si pour les français tu rest(e)ras toujours française ↑ [pasque:]
- 951 M: [oui mais] / je n'ai pas à renoncer / envers moi même pasque pour moi le fait de renoncer même envers la loi espagnole / je m'suis dit bon je suis bien en Espagne j'me sens bien e // (h) mais pourquoi m'oblige t'ON à renoncer à ma nationalité / moi je veux même pas avoir e / cette nationalité ou une autre comme je dis j'aimerais bien avoir une nationalité universelle / pour commencer bon / (h) je si j'acco=je veux / je voudrais être universelle / avoir un pass(e)port universel=j'dis pourquoi dois-je renoncer à **quelque choSSe**

- 952 C: hu hum
 953 M: **je n'ai AUcune raison pour renoncer** si j'avais été // eu des problèmes avec mon pays / pe(u)t-êt(re) différemment mais je n'ai aucune raison
 954 C: hu hum / donc tu l'as jamais d(e)mandée
 955 M: non / [je préfère toujours rester]
 956 C: [donc t'es / t'as la carte de séjour e]
 957 M: **la carte de résidente** oui
 958 C: hen hen / hen hen
 959 M: c'est bien comme ça
 960 C: hu hum / ok oui non moi j'ai pareil
 961 M: [oui]
 962 C: [c'est] tous les cinq ans non / on t'la renouvelle e
 963 M: oui c'est ça e
 964 C: c'est / c'est bien c'est tranquille
 965 M: mais bon e / si on m'oblige à // seulement c'est un fait enfin / c'est bête mais j'me suis dit bon // je n'ai PAS à renoncer
 966 C: hu hum / hu hum / (h) et et / bon ça c'est pour le papier mais au fond de toi-même tu penses que / ni l'un ni l'autre ?
 967 M: ben non je n'ai pas pourquoi ni sur des papiers à renoncer
 968 C: hen hen
 969 M: si on me si on m'avait dit eh bien écoute tu peux avoir la nationalité espagnole seulement **pour** être **pour** avoir été mariée avec un espagnol ou pour les années de résidence // (h) sans: / ce / cette obligation de renoncer j'l'aurais prise hein
 970 C: hu hum
 971 M: j'aurais accepté
 972 C: hu hum / oui oui c'qui t'a pas plu c'est ça / de [renoncer]
 973 M: [oui !] / en plus que je dis e moi j'voudrais bien avoir un passeport universel donc // pourquoi je vais-je me limiter ?
 974 C: ouais ouais
 975 M: on me limite

 976 C: hu hum / mais au fond de toi tu t'sens plus quoi plus française ou plus espagnole ?
 977 M: / très difficile de répondre / j'Alme l'Espagne / j'aime / e j'aime en général la mentalité espagnole=j'la connais plus / j'peux pas dire que je connais profondément la FRANce / (ça fait) quand même vingt-six-ans qu'je suis hors de mon pays
 978 C: hu hum
 979 M: hors de mon pays d'oriGIne disons non // difficile pour moi de juger
 980 C: hu hum
 981 M: comment j'me considère ? / je je n'peux=je n'sais pas

 982 C: pasque [qu'est-c(e) que ça représente e ?]---
 983 M: [je me sens] // oh pour moi la France qu'est-c(e) que ça peut représenter ? bon ma famille / ma famille
 984 C: ta famille
 985 M: ma famille / e je vais en France je suis contente je r(e)trouve que: / c'est un pays qui est beau //
 986 C: [hu hum]
 987 M: [différent] d'l'Espagne

- 988 C: hu hum
- 989 M: l'espagne aussi a ses beautés // un pays dont quand je vais parfois je dis ah oui c'est quand même plus propre / parfois je dis non ah les français sont pas si prop(r)es
- 990 C: <risa ligera>
- 991 M: je vais plutôt avec un sens c / non même pas trop un sens critique je crois un sens d'accepter
-
- 992 C: hen hen / (h) et alors ton pays c'est lequel ?
- 993 M: je n'pourrais pas le choisir je crois / j'peux pas eh-- / je sais pas je n'peux pas choisir en ce moment / (h)
- 994 C: // donc tu sais pas comment tu t'sens / tu sais pas si [tu t'sens:]
- 995 M: [j'me sens] bien ici et je sais qu'en france / des fois j'me sens bon j'vais toujours en vacances // (h) mais au bout de quelques jours **de voir** la mentalité un p(e)tit peu e // j'préfère l(a) mentalité espagnole=c('es)t-à-dire c'est une mentalité communicative / (h) c'est une mentalité ouverte // * les français en général i(ls) sont toujours e maussades / en général hein y a beaucoup i(ls) sont maussades i(ls) sont gris / et moi **ça me donne de la tristesse**
- 996 C: hu hum
- 997 M: (pas)que s=je veux le contraire pour mon caractère je suis trop sérieuse donc / i(l) me faut **autre choSse** !
- 998 C: hu hu hum / pour contrebalancer
- 999 M: c'est cela ! e / mon équilibre je crois que je l'ai trouvé avec cette mentalité aussi
-
- 1000 C: hu hum / (h) et:: hum / * les espagnols comment i(ls) t'considèrent ? comme française comme espagnole comme: ? / comment ?
- 1001 M: * / eh bien: // je crois // d'un côté / comme une espagnole **pour les années qu'je vis** / mais ils me disent toujours que j'ai: / qu'je suis française
- 1002 C: toujours
- 1003 M: [alors]
- 1004 C: [après] / vingt-six ans
- 1005 M: après vingt-six ans /// dans: / l'éducation spécial(e)ment pasque bon en général on m'a dit qu'i(ls) ont trouvé qu'j'avais une éducation // entre parenthèses hein / eux m'l'ont dit eux-mêmes / supérieure à leur éducation
- 1006 C: hen hen
- 1007 M: c('es)t-à-dire // * je respecte beaucoup les gens / c'est pe(u)t-êt(re) ça
- 1008 C: hen hen
- 1009 M: // donc e **je me mets pas trop** e / ni **avec** les uns ni **avec** les aut(res) / j'essaie / de respecter un p(e)tit peu les critères de chacun
- 1010 C: hu hum
- 1011 M: (h) bon je peux donner mon opinion en disant si je suis contre ou p ou POUR //
- 1012 C: [donc eux]---
- 1013 M: [mais:] j'accepte plus les gens peut-êt(re) comme i(ls) sont avec leurs mentalités / que EUX / c'est pas sûr eh
- 1014 C: hu hu hum
- 1015 M: ce n'est pas sûr
- 1016 C: donc pour eux---
- 1017 M: je suis plus ouverte égal(e)ment en général pasque e / enfin e / c'est une réflexion plutôt des a / de mes amis ANdalous

- 1018 C: hen hen
1019 M: je suis plus ouverte aux nouveautés
1020 C: hen hen
1021 M: qu'eux <ruido del tráfico en la calle>
1022 C: ah ouais ?
1023 M: oui //
1024 C: hu hum
1025 M: à de nouveautés / je suis même peut-être plus // et je parle de / des amies e / * des femmes qui travaillent e // qu'ont un certain niveau d'études et tout / (h) c'sont pas des femmes qui sont renfermées qui n'sortent pas ou: / **qui sont seulement au travail de la maison** non / ce sont des dames qui ont une activité à l'extérieur qui quand même ont des contacts ave(c) des gens // mais je me prête plus facilement aux nouveautés que elles
1026 C: hu hum // ok
1027 M: c'est une question d'adaptation je crois
1028 C: hen hen et // * donc ça disons bon / après toutes ces années les espagnols i(ls) te considèrent encore / i(ls) te considèrent française
1029 M: ce côté français [oui]
1030 C: [ce côté]
1031 M: ce côté français e / (h) toujours prête **al** aux nouveautés et les // oui
1032 C: hu hum
1033 M: c'est ce côté oui
.....
1034 C: et les français comment i(ls) t'considèrent ?
1035 M: / * ben je sais pas / j'ai un contact avec les français depuis très peu
1036 C: hen hen
1037 M: et j'en ai pas beaucoup
1038 C: hen hen
1039 M: j'ai des contacts réell(e)m / réell(e)ment avec la communauté française depuis qu'je suis à madrid / et pas beaucoup
1040 C: hen hen [et:]
1041 M: [MES] amis sont espagnols
.....
1042 C: oui j'allais te demander / TES amis sont espagnols / t'as pas d'amis français
1043 M: // * maint(e)nant je peux dire que j'ai quelques amis // (en)fin ça fait pas longtemps e / que je suis ici à madrid
1044 C: hu hum
1045 M: avant à l'é / où j'ai vécu d'ailleurs j'ai pas connu d'français j'ai pas eu d'**amitiés** françaises
1046 C: hu hum
1047 M: (h) **au début je suis à madrid un an et demi** // * je connais des gens mais amis français // * amis amis /
1048 C: hen hen
1049 M: non
1050 C: des connaissances
1051 M: des connaissances
1052 C: [et:]---
1053 M: [et dans] ces cas-là on parle français
.....
1054 C: ça j'allais te l'demander aussi dans ces cas-là vous parlez français

- 1055 M: oui
 1056 C: français seulement ou:: ?
 1057 M: eh bien normal(e)ment pasque // peut-êt(re) pasque mes amis ne parlent pas aussi bien espagnol
 1058 C: hu hum
 1059 M: donc e // (h) i(ls) et moi plus d'une fois j'parlerais espagnol hein au lieu d'parler français <risa>
 1060 C: ah oui
 1061 M: oh oui oui !
 1062 C: tu préfér(e)rais ?
 1063 M: parfois oui
 1064 C: hen hen / même / même en étant eux français ?
 1065 M: / * / bieh parc(e) qu'i(ls) n'parlent pas suffisamment la langue donc je veux pas non plus parler [espagnol]
 1066 C: [hu hum]
 1067 M: pour e les faire s'sentir / [mal à l'aise]
 1068 C: [mais si] c'était des français / qui parlaient bien / [espagnol]
 1069 M: [eh bien]---
 1070 C: tu parl(e)rais:
 1071 M: ah oui plus facil(e)ment oui
 1072 C: hen hen
 1073 M: j'ai par exemple un couple d'amis / lui il est français e / elle est argentine / i(ls) parlent français et je préférerais parler espagnol avec eux / elle elle veut parler français pasque bon pasque / (h) chez elle elle parle français avec son mari donc e // elle a toujours ce besoin de parler plus français je crois pour mieux connaître la langue [aussi]
 1074 C: [eh oui] eh oui / c'est ça aussi / mais: un aut(re) français / qui parl(e)rait / parfait(e)ment l'espagnol vous parleriez: ?

 1075 M: eh bien moi quand j'ai connu robert // hum on s'est connus on a parlé en a en espagnol mais quand (i)l a su qu'j'étais française il a commencé à parler français=su(r) le moment j'ai dit oh là là ! je préfér(e)rais parler espagnol j'ai dit ça hein // pour moi ce **fut** un: / changement / je m'suis dit / mais: / j'me sentais incapable de l'exprimer [en:]---
 1076 C: [voilà] c'est ça qu'j'allais t'dire pasque tu t'sentais pas // e
 1077 M: oui ben j'me sentais
 1078 C: forte
 1079 M: non pas du tout
 1080 C: hen hen
 1081 M: et des / les premiers contacts que nous avons EUS c'était=c'était plus de mots espagnols de ma part que de français
 1082 C: hen hen
 1083 M: ça revient maint(e)nant bon n / nous on parle pratiquement français sauf e // quand je vois que j'ai des difficultés que je peux pas exprimer ce que je veux !
 1084 C: hen hen
 1085 M: je le dis en espagnol

 1086 C: hen hen / hen hen / et mais alors justement mais qu'est-c(e) qui s'passe quand / quand tu r(e)tourne en france les premiers jours tu parles espagnol ou français ou quoi ?

- 1087 M: eh bien j'parle français
(final de la cinta - interrupción)
- 1088 C: quand tu es---
- 1089 M: ça revient pasque tu ne vis que dans / que dans l'ambiance **française**
- 1090 C: eh oui mais:: / c'est dur les premiers jours
- 1091 M: et retrouver les horaires français j'ai du mal les horaires français j'ai du mal
-
- 1092 C: pour manger e [à l'heure française]
- 1093 M: [ah oui oui oui] oui oui oui manger à l'heure française / le goûter e / on mange toujours en france <risa> on mange [toujours]
- 1094 C: [<risa>]
- 1095 M: on dit qu'en espagne on mange toujours eh bien moi je mange toujours en france
- 1096 C: ah ouais ? / oh ben eh les espagnols aussi i(ls) mangent souvent !
- 1097 M: oui ben peut-être pasque quand je vais chez mes parents bon ma mère / oh e j'ai fait un p(e)tit gâteau / [et alors XXX]
- 1098 C: [ah c'est pasqu'i(ls) t'bichonnent !]
- 1099 M: exactement ! alors j'dis maman j'dis non non non non non non <risa breve>
- 1100 C: hum:
- 1101 M: mais c'est une question oh be qu'est-c(e) que tu veux manger / e(lle) fait des p(e)tits plats e / français moi je cuisine espagnol
-
- 1102 C: tu cuisines espagnol ?
- 1103 M: * je cuisine espagnol
- 1104 C: hum:: / oui très très **espagnolisée** hein !
- 1105 M: très
- 1106 C: ah ouais / effectiv(e)ment hein
-
- 1107 M: c'est vrai après TANT d'années
- 1108 C: oui oui
- 1109 M: et maint(e)nant j'me retrouve disons un p(e)tit peu / cet équilibre un p(e)tit peu comme je dis non pasque / la balance était pas être équilibrée //
- 1110 C: hen hen
- 1111 M: c'est pour ça REtourner en france // i(l) faudrait qu'ce soit un motif
- 1112 C: j'comprends
- 1113 M: [très fort]
-
- 1114 C: [ouais ouais] ouais / ouais ouais / (h) et hum / * ça t'est déjà arrivé quand tu retournes en france de commencer à parler espagnol aux gens
- 1115 M: [oui]
- 1116 C: [dans] un magasin ou
- 1117 M: oui et même à ma famille à mes amis
- 1118 C: sans t'en rend(re) compte ?
- 1119 M: sans m'en rend(re) compte / (h) oui
- 1120 C: hen hen
- 1121 M: eux-mêmes i(ls) e // eh je sais pas j'ai senti leur silence ou leurs expressions pour dire zut * // i(ls) m'ont pas compris / bon c'est vrai j'étais en train d'parler espagnol /
- 1122 C: hen hen
- 1123 M: oui ça m'est arrivé /

- 1124 C: hen hen // ok
- 1125 M: / je sais pas si c'est / si c'est curieux mais je pense que c'est le temps qui fait ça aussi hein
-
- 1126 C: oui moi / je pense aussi hein e // est-c(e) que e tu / tu as encore e / des amis en france autres que ta famille ?
- 1127 M: les amis d'enfance
- 1128 C: tes amis d'enfance t'as gardé tes amis d'enfance ?
- 1129 M: oui / ah oui pasque je suis / moi je suis une personne à conserver mes **amitiés** normal(e)ment hein / c'est rare si j'me fâche avec **une amitié** // (h) on s'voit pas souvent mais j'essaie de / j'essaie d'a de les voir quand je vais en france mais / c'qui veut pas dire que j'les vois toujours
- 1130 C: hu hum
- 1131 M: ou pasque / quand j'y vais i(ls) sont en vacances i(ls) sont pas là / mais par exemple mes ze mes vœux je leur offre mes vœux tous les ans
- 1132 C: hu hum
- 1133 M: ce sont des amis e / j'en ai pas beaucoup pasque des amis e c'est vrai / mais vraiment les DEUX **amitiés** spécial(e)ment
- 1134 C: [ouais ouais]
- 1135 M: [deux **amitiés**] oui
- 1136 C: que tu as gardées
- 1137 M: [oui oui]
- 1138 C: [donc t'as] conservé des amis
- 1139 M: oui
-
- 1140 C: hen hen / e tu m'as dit ah oui bon du point d'vue d'l'actualité française e / pvou <ruido con la boca> t'es tu la suis pas / hein ?
- 1141 M: non // pas au courant
- 1142 C: puis c'est pas important pour toi ?
- 1143 M: non ce n'est pas important
-
- 1144 C: hu hu hum /// maint(e)nant des questions plus spécifiques sur e / sur la langue / tu m'as dit / tu penses toujours en espagnol
- 1145 M: oui / **je traduis souvent de l'espagnol au français**
- 1146 C: hen hen
- 1147 M : <ruido de llaves> c'est robert
- (interrupción)
-
- 1148 C: donc tu m'as dit normal(e)ment tu penses en espagnol
- 1149 M: oui
- 1150 C: toujours / et tu m'rêves en espagnol tu m'as dit [aussi]
- 1151 M: [oui] / oui oui
- 1152 C: hen hen / t'es la première personne qui me dit / dans quelle langue elle rêve / à chaque fois qu'je pose la question les gens me disent / ah je sais pas
- 1153 M: ah non mais moi ce **fut** une inquiétude hein
- 1154 C: oui ?
- 1155 M: ah oui je **fus** / je voulais SAVOIR / pour moi c'était IMportant même que je rêve en espagnol que le subconscient soit pas en français
- 1156 C: ça veut dire que vraiment tu: /

- 1157 M: ah oui oui oui / (h) oui / là vraiment quand // e bon à / ce **fut** à / *a raíz* de cette
opération disons qu'e / **j'avais une très grande curiosité pour savoir** dans quelle
langue je rêvais
- 1158 C: hu: hum !
- 1159 M: et maint(e)nant je sais pas si c'est complèt(e)ment espagnol ou si c'est bilingue
maint(e)nant
- 1160 C: hu hum
- 1161 M: ça m'inquiète pas ! / ça m'inquiète plus
- 1162 C: tu / ça t'est égal
- 1163 M: non / exactement maint(e)nant
- 1164 C: et la langue dans / laquelle tu penses ça t'est égal aussi ou ?
- 1165 M: [normal(e)ment]
-
- 1166 C: [t'arrives à repenser] en français maintenant ou: ?
- 1167 M: maint(e)nant j'arrive de plus en plus à penser en français pasque mon je pasque
- 1168 C: pasque tu PARLES [français]
- 1169 M: [pasque] je parle français
- 1170 C: hen hen
- 1171 M: mais:: // * tout dépend dans quel domaine aussi
- 1172 C: hu hum
- 1173 M: par exemple e / si je dans mon travail / **en parlant juridique** e / si je pense
complèt(e)ment espagnol //
- 1174 C: hu hum / mais ça c'est pe(u)t-êt(re) aussi pasque c'est un vo / un vocabulaire
que tu as acquis ici
- 1175 M: oui / exactement
- 1176 C: hein
- 1177 M: exactement c'est ça
- 1178 C: hu hum
- 1179 M: bon p(e)tit à p(e)tit je crois que: // <ruido del tráfico en la calle> j'me suis
jamais inquiétée maint(e)nant pour savoir e // comment je pense mais je sais qu'en
quatre-vingt-deux je suis allée passer six mois aux états-unis / (h) et je commençais
à rêver en / anglais
-
- 1180 C: oui j'voulais t'demander d'ailleurs / donc tu parles tu parles d'autres langues
que [le l'espagnol et ?]
- 1181 M: [l'anglais oui]
- 1182 C: l'anglais
- 1183 M: pas couramment non
-
- 1184 C: hen hen / et tu commençais à rêver en anglais ?
- 1185 M: oui je commençais à rêver en an(glais) j'travaillais / je me réveillais très
fatiguée l'matin et j'me dis c'est pas vrai
- 1186 C: [et c'était pareil]
- 1187 M: [maint(e)nant c'est] **l'anglais qui m'rentre**
- 1188 C: t'étais dans l'milieu vraiment e ? /
- 1189 M: non ! j'étais chez une de mes sœu / un d'mes e / chez mon frère
- 1190 C: tu parlais [français alors]
- 1191 M: [mais je] je prenais des cours d'anglais à l'université
- 1192 C: hen hen
- 1193 M: * donc e je j'étudiais l'anglais quand même je---

- 1194 C: ah oui
 1195 M: je faisais mes devoirs et tout be bon j'étudiais / (h) et:: // je me réveillais fatiguée quand je RÊvais en anglais
 1196 C: <risa> même rêver c'était ça d(e)vait êt(re) difficile alors ! <risa>
 1197 M: ah ça oui / mais c'est curieux pasque j'ai appris anglais en france et quand e / je veux traduire de l'anglais c'est le français qui vient //
 1198 C: pasque tu l'as appris en france
 1199 M: pasque je l'ai appris en france
 1200 C: hu hum / hu hum
 1201 M: alors / i(l) faut qu'je fasse anglais-français français-espagnol //
 1202 C: j'ai le le / le même problème
 1203 M: oui non ?
 1204 C: oui pasque l'année dernière j'm'étais réinscrite à un cours d'anglais
 1205 M: oui
 1206 C: et / à malaga j'habitais à malaga ↓ à cette époque---
 (interrupción)
-
- 1207 C: e: attends où j'en suis dans mes questions ? // ah oui / donc mais avant / (h) à l'époque où: // où tu parlais e seulement espagnol / c'était pas important pour toi d'avoir un contact avec la langue française ?
 1208 M: non
 1209 C: non
 1210 M: pas du tout
 1211 C: pas du tout / c'était très bien comme ça
 1212 M: c'était bien
 1213 C: ouais
 1214 M: // j'crois que: / je n'ai pas fait d'effort non plus pour connaître de français
 1215 C: hu hum // volontair(e)ment en fait alors
 1216 M: d'un côté volontair(e)ment et parfois c'était pas facile non plus de: / de renc de s'connâit(re) e où étaient les français où étaient-ils e e // je vivais dans vraiment avec les espagnols aussi avec des espagnols
 1217 C: hu hu hum
 1218 M: au travail * c'était des / la la majorité c'était des espagnols e / (h) de temps en temps on faisait **des écritures** à des français à des étrangers mais [la majorité c'est:]
 1219 C: [oui oui c'est des] espagnols
 1220 M: quatre-vingt-quinze pour cent c'est espagnol
-
- 1221 C: (h) et maint(e)nant c'est plus important alors pour toi / d'avoir un contact avec e / la france des français avec e ?
 1222 M: /// d'un côté c'est égal(e)ment e ça permet e disons de: // quand même de mett(re) en co en co / commu de m'mettre en contact avec la communauté française de connâit(re) des gens aussi
 1223 C: hu hum / et oui pasque ça fait pas longtemps [qu't'es arrivée] /
 1224 M: [exactement]
 1225 C: à madrid
 1226 M: donc c'est plutôt une façon également d'connâit(re) des gens
 1227 C: hu hum
 1228 M: et de là bon // (h) / puis c'est sûr qu'il y a des gens intéressants partout non /
 1229 C: hu hum

- 1230 M: c'est plutôt ça j'crois / hu hum
 1231 C: ok / mais pas mais pas spécial(e)ment pasqu'i(ls) sont français pasque: / ça t'aide à connaître [des gens]
 1232 M: [ben y a plus] de facilités disons pas qu'étant donné qu'ce sont des français qui // vivent en espagne donc i(ls) ss / i(ls) accueillent facil(e)ment également des français dans la même condition
 1233 C: hu hum
 1234 M: hein i(ls) sont plus solidaires
 1235 C: hu hu hum donc e---
 1236 M: c'est ça oui en général les français à l'étranger sont toujours (plus) solidaires
 1237 C: hen hen
 1238 M: qu'en france
 1239 C: j'crois aussi <risa>
 1240 M: ouais ?
 1241 C: <risa>
 1242 M: ça c'est vrai
-
- 1243 C: et quelle est ton attitude hum: / ou quelle a ÉTÉ / ou quelle est aujourd'hui ça dépend je sais pas ton attitude vis-à-vis d'la langue française ?
 1244 M: ff /// j'm'inquiète pas beaucoup hein d'toutes façons
 1245 C: tu t'inquiètes [pas beaucoup]
 1246 M: [pour mon français] / non / je parle français bon avec mon ami mais: / je n'lis pas plus d'français pour autant
 1247 C: ouais
 1248 M: ouais / bon / si je lis d'temps en temps un journal e / (h)
 1249 C: hu hum / * mais comme tu m'as dit e / [XX c'est:]
 1250 M: [mais je] / eh j'n'ai pas la télévision française non plus
 1251 C: tu l'as pas
 1252 M: non / peut-être que si je l'Avais également je la regarderais plus hein
 1253 C: hu hum
 1254 M: mais je n'l'ai---
 1255 C: mais tu l'as pas pasque tu veux pas ou tu l'as pas pasque tu peux pas ?
 1256 M: e j'regarde pas souvent la télévision donc e
 1257 C: ah bon / XX c'est classé
 1258 M: c'est une question d'ça <risa>
 1259 C: ouais ouais ouais
 1260 M: mais je vais voir plus de films français maint(e)nant là
 1261 C: ah oui
 1262 M: bon pasque c'est vrai qu'à madrid y a plus de possibilités / (h)
 1263 C: pasque à à *almería* [pour voir des films]
 1264 M: [mais où je vivais avant] y avait pas
 1265 C: en français j' imagine que
 1266 M: *claro* / [y en avait pas]
 1267 C: <risa> [si c'est comme] à malaga ! ↓
 1268 M: exactement non ? pourtant malaga ↓ / est plus grande aussi
 1269 C: c'est plus grand ouais mais pff / des films / en version originale e c'est difficile
 1270 M: mais ici si on peut les voir donc e
 1271 C: oui
 1272 M: y a plus de facilités / j'ai des contacts avec l'institut français i(ls) font des activités culturelles

- 1273 C: hen hen
 1274 M: y a des concerts y a des conférences e / et ça ça m'intéresse
 1275 C: hu hum
 1276 M: donc e / **j'me préoccupe** disons **pour** avoir // **pour** chercher des activités qui / que j'aime e que ça XX
-
- 1277 C: hu hum / d'accord / donc a avant c'est peut-être aussi pasque tu n'avais pas la possibilité
 1278 M: je n'avais pas non plus la possibilité je l'reconnais
 1279 C: eh oui
 1280 M: je l'avais pas non plus
 1281 C: hen hen
 1282 M: je n'ai pe(u)t-êt(re) / je / je sais pas si j'ai cherché **tous les possibilités** / j'en a(vais) p(eu)-êt(re) pas besoin non plus
-
- 1283 C: hu hum / hu hum / ok / et e / oui / une chose qu'est <ruido de papeles> qu'est intéressante comme ça / qu'est qu'est-c(e) qui s'passe / ou pe(u)t-êt(re) maint(e)nant MOINS / mais disons y a quelques années / quand tu parlais jamais e / français / qu'est-c(e) qui / qu'est-c(e) qui t'arrivait / quel était ton sentiment ton attitude si e / tout d'un coup quelqu'un poum se dirigeait vers toi commençait à t'parler en français ? /
 1284 M: oh ben je / j'acceptais hein / ou j'accepte
 1285 C: mais du point d'vue d'la langue ça / * tu parlais / ça sortait ça:
 1286 M: eh bien: / certain(e)ment qu'ça devait sortir mais mal sortir <risa breve>
 1287 C: ouais
 1288 M: pasque je sais / je sais que dans l'travail e parfois j'ai dû e hu hu hum / traduire **des écritures** / et je me rappelle une fois une dame // * qui m'a remerciée de lett(res) que j'lui avais prêtées / e(lle) m'dit ah vous êtes vraiment gentille vous parlez bien l'français / alors j'(l)ui dis ben écoutez je suis française madame / et elle me répond / eh bien vous parlez très mal français
- 1289 C: <risa>
 1290 M: j'dis / vous avez raison <risa breve> vous inquiétez pas !
 1291 C: mais elle était / elle était espagnole ?
 1292 M: non c'était une dame française
 1293 C: elle était française / et elle pensait que TU étais espagnole
 1294 M: elle pensait que j'étais espagnole et que je traduais e en français elle savait pas qu'j'étais française / et quand je lui ai dit qu'j'étais française / [après qu'elle]
 1295 C: [ah: oui !]
 1296 M: qu'elle m'ait // *cumplimentada* non / que je parlais bien e français elle m'a dit bé vous parlez très mal français / [ah ça ça]---
 1297 C: [t'aurais mieux] fait de rien dire ! <risa>
 1298 M: ah oui là ! / **ff** / j'me dis zut ! ça **c'est pour dire la vérité** // (h) mais donc ce qui veut dire également que // il **fut** une époque où // j'avais du mal
-
- 1299 C: ouais: / et à l'oral on te l'a fait remarquer des français souvent ta famille etc. ?
 1300 M: * / oui que j'ai des tournures espagnoles
 1301 C: ouais // [ouais ouais]
 1302 M: [des tournures] pas très françaises
 1303 C: des tournures / dans les tournures ou / ou dans l'vocabulaire ou dans quoi e: ?
 1304 M: / je pense que des tournures plutôt

- 1305 C: des tournures
1306 M: oui / je pense que des tournures
1307 C: pasque y a beaucoup d'gens qui m'ont dit / m mon problème c'est / j'trouve pas les mots
1308 M: oui mais i(l) va m'donner le sens disons e
1309 C: hu hum
1310 M: par exemple e / il y a // **un mot que parfois j'arrive pas à trouver l'sens=tener *ilusión* por algo** // comment on dit ça en français ? / ça a rien à voir pasqu'une illusion en français c'est un / rêve e un songe e
1311 C: ouais ouais ouais
1312 M: (tan)diS que ce n'est PAS ça en espagnol *tener una **ilusión*** c'est *tener* de l'espoir de / (h)
1313 C: ouais ouais
1314 M: c'est un motif
1315 C: ouais ouais
1316 M: * eh bien: / traduire ça en français c'est pas facile / et: m / c'est courant de dire / en espagnol *tengo **ilusión** por eso*
1317 C: c'est vrai / [ouais]
1318 M: [aspirer] à quelque chose et en français eh bien / j'ai d'l'illusion pour c(e)la ah ben pv <ruido con la boca>
1319 C: ouais
1320 M: ça s ça va pas
.....
1321 C: mais alors dans c'cas là pourquoi ? / pasque tu penses qu'l'espagnol est plus // est plus pré / est plus correct [dans ce cas]
1322 M: [est plus riche]
1323 C: est plus précis est plus riche
1324 M: est plus riche
1325 C: tu trouves que:
1326 M: MOI je trouve
1327 C: ouais / hu hum
1328 M: peut-être pasque j'ai PLUS vécu le / **beaucoup d'choSSes** en espagne
1329 C: hu hum
1330 M: je trouve que la langue espagnole est très riche // peut-être même plus riche que la française
1331 C: hu hum
1332 M: Là je peux pas juger c' / mais j'la trouve plus riche
.....
1333 C: hu hum / hu hum / (h) donc tes / tes problèmes comme ça de / de / quand tu dois parler avec des français <ruido del tráfico en la calle> ça s(e)rait plus e / pasque tu t'utilises pas des tournures correctes
1334 M: exactement
1335 C: c'est ça à ton [avis]
1336 M: [oui] / pasque le manque de: / pratique du français
1337 C: hu hum
.....
1338 M: maint(e)nant que j'le parle plus / ça va mieux / mais avant: // j'avais beaucoup plus de difficultés
1339 C: * j'aurais dû t'interviewer y a deux ou trois ans hein <risa>

- 1340 M: et j'en ai toujours parfois non / mais: / je vois me / j'ai une stagiaire dans mon service en c'moment une stagiaire française // bon on parle donc des affaires juridiques / eh bien /// je parle français avec elle quoiqu' / moi je parlerais facil(e)ment espagnol mais elle elle veut pas / (h) elle est bon elle est [franco-espagnole]
- 1341 C: [si elle est stagiaire] c'est / [pour pratiquer ici]
- 1342 M: [non mais elle parle très bien] elle parle très bien espagnol
- 1343 C: ah
- 1344 M: j'lui dis mais on peut parler espagnol
- 1345 C: hen hen
- 1346 M: elle dit que à une **française** elle peut pas s'adresser en espagnol e f // et bon je m'enrichis égal(e)ment à ses côtés pasque y a des tournures de droit donc e
- 1347 C: mais ça c'est pe(u)t-êt(re) que ça c'est spécifique aussi
- 1348 M: ça aussi c'est spécifique
- 1349 C: c'est pe(u)t-êt(re) ça aussi
- 1350 M: oui / d'un côté oui
- 1351 C: mais quand c'est du vocabulaire e normal
- 1352 M: ben j'lui d(e)mande / j'dis comment on dit ça en français
-
- 1353 C: hen hen et les gens i(ls) t'reprennent ?
- 1354 M: je demande pasque parfois enfin je me rends compte quand j'ai commis normal(e)ment / quand j'ai commis une erreur pasque j'ai eu un doute / pasque si j'ai eu un doute certainement qu'j'ai commis une erreur j'me suis dit tiens ! / je sais pas si j'ai bien dit alors j'demande // j'demande=(p)asque / c'est pas automatique les gens ne reprennent pas automatiqu(e)ment / quoiqu'c'est peut-êt(re) / peut-êt(re) pas gêner d'un côté i(ls) ont pe(u)t-êt(re) peur de / qu'cette personne le prenne mal // parfois c'est délicat non ?
- 1355 C: hu hum
- 1356 M: on n'sait jamais comment va réagir une personne / mais je / si j'leur demande de me reprendre
-
- 1357 C: hu hum / (h) et t'as des exemples comme ça concrets e / que / des choses que t'as mal dites qu'on t'as repris ?
- 1358 M: // **pf** / (h) c'est difficile maint(e)nant de te trouver des: / des mots des expressions // mais /
- 1359 C: d't(outes) façons si tu trouves pas maint(e)nant c'qu'on peut faire c'est que: / j'te rappelles et puis
- 1360 M: <risa>
- 1361 C: tu t'penses et tu // tu m'les marques et tu [m'les dit]
- 1362 M: [oui oui] j'pourrai / oui mais f // i(l) faudrait que j'les marque su(r) le moment pasque // j'crois qu'c'est tellement naturel donc / [c'est difficile]
- 1363 C: [et oui] après: // après t'oublies
- 1364 M: par exemple une expression / *tener ilusión por algo*
- 1365 C: eh ouais
- 1366 M: par exemple / ça
-
- 1367 C: mais ça c'est pasque tu sais pas / tu saurais pas comment l'dire en français
- 1368 M: non ! / e j'ai demandé on m'l'a dit mais je crois qu'j'ai pas retenu pasque je crois que en espagnol e / je l'exprime mieux ce que je veux dire
- 1369 C: hu hum

- 1370 M: je trouve qu'en français e // (h) ça reste vide /
 1371 C: pour toi ça n'a pas d'sens
 1372 M: **elle le mette plus de énfasis**
 1373 C: ouais
 1374 M: hein
 1375 C: hen hen / pour toi ça a plus de sens en espagnol que en [français]
 1376 M: [oui] / oui exactement
 1377 C: même si on te donne e / la traduction en français
 1378 M: ouais / (h) oui
 1379 C: donc en fait à la limite tu pfv <ruido con la boca> / c'est même pas la peine que tu la mémorises alors c'est pas:
 1380 M: eh bien je devrais la mémoriser pas que: // **à la fin d'tant d(e)mander** e / ben c'est vrai comment on dit ça en français ? on va m'dire mais:
 1381 C: ouais
 1382 M: hein / par exemple e / prendre on dit pas prend(re) en considération non ?
 1383 C: // si j'pense qu'on dit prend(re) quelque chose en considération
 1384 M: oui
 1385 C: / oui
 1386 M: prend(re) prend(re) cas on dit pas prend(re) [cas]
 1387 C: [non] ça non on dit pas prend(re) cas / non / non non
 1388 M: *hacer caso hacer hacer* [caso XX]
 1389 C: [écouter / écouter] la personne
 1390 M: souvent je dis prend(re) cas
 1391 C: tu l'dis en français ?
 1392 M: oui
 1393 C: hen hen
 1394 M: des expressions comme ça non ? je traduis là hein / là c'est traduit [donc e]

 1395 C: [bon ben] donc c'que tu fais toi tu penses que tu traduis quoi / souvent
 1396 M: oui
 1397 C: [et quand tu]---
 1398 M: [c'qu'i(l) y a] qu'quand je trouve pas le mot je traduis hein
 1399 C: comme ça mot à mot poum
 1400 M: ben oui ! / j'essaie d'donner un sens y parfois j'me suis dit ça doit exister j'(re)garde dans l'dictionnaire ça existe pas
 1401 C: ouais
 1402 M: l'autre jour par exemple nous avons un problème sur e / *rescindir un contrato* **comment se dit ?** comment disons-nous ça en français ? et moi je disais à cette e / stagiaire **rescindir** // **rescindir** ça n'existe pas bon on demande un dictionnaire / en effet **rescindir** existe
 1403 C: **rescindir** ça e---
 1404 M: mais ! / le mot employé est résilier // résilier un contrat
 1405 C: mais **rescindir** existe
 1406 M: **rescindir** ça existe / si bien qu'parfois j'ai enrichi parfois
 1407 C: hum:: !
 1408 M: mon vocabulaire en / en essayant d'traduire eh bien / par hasard
 1409 C: [et oui pasque]---
 1410 M: [ou **vicé** ou **vicé**] **versa**
 1411 C: moi je connaissais pas ce mot moi / e ouais
 1412 M: ou **vicé versa** en espagnol

- 1413 C: aussi ?
1414 M: ah oui ! / oui / au début / je suppose que je devais beaucoup traduire oui **du français à l'espagnol** / et également / une des choses également **que** j'ai beaucoup enrichi mon vocabulaire en faisant des mots croisés espagnols
1415 C: ah oui ?
1416 M: ah oui / je suis INcapable de faire des mots croisés en français // mais en espagnol j'adore
1417 C: hen hen
1418 M: je me rappelle / que quand j'ai commencé à faire des mots croisés alors je cherch(ais) j'prenais l'dictionnaire e / et j'ai appris beaucoup d'vocabulaire
1419 C: hu hu hum
1420 M: pour moi c'est un bon système les mots croisés
1421 C: hu hum / [ben]---
1422 M: [j'adore] les mots croisés difficiles en plus
1423 C: en français non ?
1424 M: ne / en français j'en ai jamais fait et je FAIS un mot croisé en français je suis INcapable
1425 C: t'as pas [l'entraîn(e)ment]
1426 M: [je n'trouve pas] / je trouve [pas les mots]
1427 C: [ça sûrement] / pasque bon moi je sais pas j'aime pas mais / mais ma mère en faisait elle me disait toujours qu'c'était une question d'entraîn(e)ment
1428 M: oui et: // je / j'essaie de cher e / si je vois l'explication en français j'essaie d'**la traduire à l'espaGNOL** // souvent
1429 C: hu hum
.....
1430 M: donc j'arrive pas à trouver l'mot // **par exxemple** e: / le scrabble <pronunciación inglesa> non ?
1431 C: ouais
1432 M: bon e: / quand je vais en france avec e mes sœurs mes neveux / **on le joue** en français
1433 C: ouais
1434 M: j'ai du mal
1435 C: t'as du mal // pourquoi le mot vient en: en ?
1436 M: en espagnol
1437 C: [hu hu hum]
1438 M: [je vois] le mot en espagnol / j'ai du mal / (h) mais certain(e)ment pour ÉCRIRE le mot aussi
1439 C: ah ouais
1440 M: pas seulement e:::
1441 C: et oui !
1442 M: la phonétique n'est pas la même
1443 C: pasque tu m'dis si t'as perdu / l'orthographe
1444 M: oui
1445 C: et: / automatiqu(e)ment
1446 M: oui
1447 C: tu dois avoir du mal à: /
1448 M: et je sais qu'avec ma sœur qui vit aux états-unis c'est la même chose / alors quand on fait du scrabble <pronunciación inglesa> en français on a les / on prend l'dictionnaire hein
1449 C: ah ouais ?

1450 M: nous on joue avec le dictionnaire / pasque là c'est // égal(e)ment pour pas commettre e l'erreur [des sons <risa breve>]

1451 C: [ouais ouais ouais]

1452 M: avec les enfants surtout non

1453 C: ouais ouais

1454 M: **on l'cherche** hein

.....
1455 C: et ta et ta sœur aussi ? elle elle / elle a fait elle t'a fait des remarques comme ça e ?

1456 M: oui !

1457 C: qu'elle oublierait son français que: /

1458 M: oui oui oui / elle commet des / elle / commet des f ? / **COMMET** ?

1459 C: oui

1460 M: oui des fautes égal(e)ment / on s'écrit en français !

1461 C: vous vous écrivez en français

1462 M: oui / [alors]---

1463 C: [et toi] quand tu la / quand tu lis ses lettres tu trouves des:

1464 M: oui

1465 C: des tournures bizarres ?

1466 M: oui / oui oui / des tournures **bissarres** / des fautes / d'orthographe aussi

1467 C: hen hen // donc elle aurait le: l' / c'est le même phénomène / se se passe [alors ?]

1468 M: [oui] / et pourtant // (h) chez eux bon e: / ma sœur elle parle très bien américain d'ailleurs e elle prend toujours des cours // elle travaille e / en parlant qu'américain et chez elle elle parle (é)videmment français avec ses enfants pasque ses enfants

1469 C: ses enfants parlent français ?

1470 M: oui

1471 C: hu hum

1472 M: et je crois qu'i(ls) parlent e / américain-français pasque parfois

1473 C: [hu hum]

1474 M: [c'est] plus facile égal(e)ment

1475 C: hu hum

1476 M: quand on s'est habitué à la langue

1477 C: et ta sœur / ça fait combien d'années elle qu'elle habite aux états-unis ?

1478 M: eh bien depuis quatre-vingt-un // quatre-vingt-un / i(ls) sont [rev(e)nus]

1479 C: [XX]

1480 M: au bout d'dix ans i(ls) sont rev(e)nus en france i(ls) sont restés un an et d(e)mi / i(ls) sont retournés

1481 C: et oui moins que toi mais:: !

1482 M: oui mais

1483 C: mais:: ! <risa breve>

1484 M: et elle est plus **heureuse** là-bas

1485 C: elle préfère aussi ?

1486 M: ah oui ! elle préfère

1487 C: hu hum

.....
1488 M: y a quand même QUELQUE **CHOSSE** // d'ailleurs / nous avons organisé des *tertulias* nous ici non / à madrid / robert et moi on a organisé des *tertulias* / * et un des thèmes était / pourquoi les français / qui viennent en espagne restent-ils ? <risa breve>

- 1489 C: alors pourquoi ? pourquoi ? <risa breve>
1490 M: la plupart / i(ls) ss / mais même au bout d'un an deux ans i(ls) sont BIEN en espagne
1491 C: hen hen
1492 M: i(ls) aimeraient y rester
1493 C: hen hen
1494 M: bon la plupart sont des expatriés qui viennent avec des contrats d'travail de / (h) trois ans ou bon qui peuvent rester plus longtemps X y a des gens qui sont v(e)nus pour peu d'temps comme moi et / on est toujours là hein // mais i(ls) sont bien
1495 C: ouais ouais / oh ça m'étonne pas hein !
1496 M: i(ls) sont b / non hein ?
1497 C: <risa>
1498 M: après six ans hein !
1499 C: sinon je s(e)rais pas ici ! <risa>
1500 M: exactement / (h) mais c'e(st) le cas des français c'est le cas également des / des anglais de hollandais j'ai des amis hollandais / oh ça fait trente ans qu'i(ls) vivent ici i(ls) sont bien / y a / quelque chose // que nous ne trouvons pas dans nos pays // ce sont des pays méditerranéens pour commencer / (h) et c'est c'que j'ai dit j'espère que l'espagne rest(e)ra toujours différente ! / c'est ça qu'i(l) faut ! / garder des différences
.....
1501 C: et ouais // (h) e: / où j'en suis dans mes questions ? / (h) ah oui oui tu m'as dit des fois / donc ça arrive que quand tu parles à / à des français de france ta famille ou des amis ça ça leur arrive de pas comprendre e
1502 M: oui
1503 C: c'que tu dis
1504 M: oui / oui / (h) je pense que maint(e)nant ce serait moins // prononcé cette différence
1505 C: ouais
1506 M: non [pasque je]---
1507 C: [mais disons] avant:
1508 M: ah oui ! avant
1509 C: [avant d'habiter avec un français]
1510 M: [**avant avant deux ans** disons] / ah ouais ouais **avant deux ans**
1511 C: quand tu parlais PAS français
1512 M: bon je parlais franÇAIS si
1513 C: [oui mais pas:]
1514 M: [mais l'premier jour] je commettais: / beaucoup d'fautes
1515 C: hen hen
1516 M: * beaucoup d'fautes on me: / on me on me reprenait on me d(i)sait tiens mais ça ça s'dit pas ça
1517 C: et même des fois on comprenait pas ?
1518 M: bon ma sœur elle faisait l'effort de m'comprendre / elle me dit bon / i(ls) étaient un p(e)tit peu habitués à mon mes tournures hein
1519 C: ouais ouais
1520 M: mais elle m'd(i)sait mais ça ça s'dit pas ça
1521 C: pasque dans ta famille personne parle espagnol j'imagine
1522 M: non / certains ont **étudié** l'espagnol
1523 C: hen hen

- 1524 N: mais parler e couramment non
1525 C: hen hen
1526 M: parler couramment non
1527 C: donc on t'le disait
1528 M: oui
1529 C: hen hen // ok
-
- 1530 M: c'est marrant pasque si je passe un séjour assez long en france quand j'reviens
les espagnols disent que je / j'ai un accent français
1531 C: oui ? // plus ?
1532 M: oui // (h) bon au bout d'quelques jours **ça s'passe** non
1533 C: hu hum
1534 M: mais:: / sur le moment---
-
- 1535 C: (h) tu m'as dit aussi quand tu vas en france on t'a dit souvent que t'avais un
accent espagnol
1536 M: oui
1537 C: en parlant français ?
1538 M: oui / un accent chantant XX
1539 C: hu hu hum / des gens qui t'connaissaient pas ou / des gens ?
1540 M: non ma famille m'l'a dit
1541 C: ta famille
1542 M: ma famille des amis / je n'ai plus l'accent breton par exemple
1543 C: hen hen
1544 M: je chante beaucoup plus
-
- 1545 C: hen hen / (h) et dans les: // tu penses que ça s / dans les attitudes aussi / ou dans
les interjections / dans les dans les expressions e * ?
1546 M: je pense que oui // dans les attitudes comme dans les expressions /
1547 C: oui
1548 M: oui
1549 C : oh c' / mélange un mélange de tout non ?
1550 M: un mélange de tout
1551 C: pasque je sais pas par exemple une expression e typiquement française e / type e
oh là là ! e / tu dis ça toi ?
1552 M: eh bien faut qu'j'l'entende pour la répéter pasque ça n'vient pas:: /
1553 C: hu hum
1554 M: j'la dis pas ainsi hein // * ah d'temps en temps e zut ! /
1555 C: [hu hum]
1556 M: [e ça m'] ça me / rappelle la france quand je dis zut / mais bon // normal(e)ment
e c'est rare c'que j'utilise ici des expressions françaises comme ça
1557 C: oui mais TOI les é / les: / ça vient en espagnol
1558 M: oui /// **sí et ça me vient des expressions ANdalouSSes en plus**
1559 C: hu hum !
1560 M: *oh so* !
1561 C: <risa breve>
1562 M: *oh mecachis* !
1563 C: <risa> *mecachis la mar* !
1564 M: *mecachis la mar* / *mecachis la mar* / *oh so*
1565 C: ah ouais

1566 M: et d'ailleurs me / mon chef me l'dit bé i(l) dit e / vraiment les tu viens d'**andaloussie** toi !

1567 C: oui mais l'andalousie t'es restée quand même assez e / [combien d'temps ?]

1568 M: [eh bien dou] e douze ans

1569 C: eh!:: / douze ans c'est [quand même]

1570 M: [c'est ça] je suis arrivée en **andaloussie** en quatre-vingt / -deux / pasque ça fait deux ans quatre-vingt-quinze / treize ans !

1571 C: eh ! / c'est pour ça aussi / ça ça fait beaucoup d'années hein

1572 M: hu hum

1573 C: hu hum

1574 M: et j'essaie / où je / partout où j'ai vécu j'ai / j'ai essayé d'm'adapter de // d'connait(re) de leurs coutumes e d'leur folklore leur culture

1575 C: hen hen // tu t'étais bien intégrée à *almería* ?

1576 M: oui / oui / contente de repartir aussi

1577 C: ouais ?

1578 M: oui

1579 C: pour changer ?

1580 M: d'un côté pour changer et d'un aut(re) côté / e: pour moi une p(e)tite ville de province c'ét / *almería* est / [trop petit]

1581 C: [oui c'est petit] petit hein *almería*

1582 M: et une femme / enfin pour moi personnell(e)ment je trouvais qu'une femme seule e

1583 C: c'était difficile

1584 M: difficile

1585 C: hu hum hu hum

1586 M: j'n'avais qu'une envie c'était d'un côté changer je savais pas où hein

1587 C: hu hum / non mais si t'aimes pas c'est une p(e)tite ville hein

1588 M: oui oui oui oui

1589 C: ouais

1590 M: y a pas grand chose

1591 C: [non]

1592 M: [à faire]

1593 C: non

1594 M: comme activité culturelle e / faut faire e faut les compter ! y en a de plus en plus mais::

1595 C: oui mais en plus c'est pas une ville réputée pour ses activités [culturelles]

1596 M: [non]

1597 C: c'est pas grenade e j'veux dire / [c'est:]

1598 M: [non] / non

1599 C: c'est autre chose hein

1600 M: *almería* c'est plus apathiQUE

1601 C: <risa breve>

1602 M: le caractère *almeriense* <risa breve>

1603 C: hen hen / et hum: // * / ça est-c(e) que ça t'est arrivé par exemple quand / quand tu dois parler à / à un français de dire ah ! e faut qu'j'fasse un effort **pour e essayer d'parler BIEN français**

1604 M: oui / oui / [oui]

1605 C: [oui] // essayer de--

1606 M: oui

1607 C: d'te concentrer ou---

1608 M: de me concentrer / de parler: // plus lent(e)ment // **que** j'avais pe(u)t-êt(re) une
tendance à parler plus vite / l'espagnol i(l) parle vite

1609 C: [hu hum]

1610 M: [i(l) parle] vite // et *sí* / je fais plus d'efforts

.....
1611 C: hu hum / pasque tu t'es rendue compte que: / que sinon ça n'allait pas ou:

1612 M: bien:: / d'un côté pasque j'me suis dit bon j'ai quand même perdu ma langue //
faut que je FASSE un effort // je n'avais pe(u)t-êt(re) pas pris ça en grande
considération hein

1613 C: hu hu hum

1614 M: mais donc j'me suis rendue compte qu'i(l) fallait que je fasse un effort

1615 C: hu hum / d'accord

Final de la entrevista

**RESUMEN EN INGLÉS Y EN ESPAÑOL DE LA TESIS
DOCTORAL**

CATHERINE N. GAIBROIS CHEVRIER

UCM Faculty of Education Department of Didactics of Languages and Literature

ENGLISH ABSTRACT OF THE DOCTORAL THESIS

TITLE:

FIRST LANGUAGE ATTRITION AND ITS CONSEQUENCES FOR LANGUAGE TEACHER TRAINING

INTERVENTION AND IMPROVEMENT IN RELATION TO LINGUISTIC DEGRADATION AND EDUCATIONAL COMPETENCE OF NATIVE-SPEAKING TEACHERS

INTRODUCTION

This thesis studies first language loss - or attrition - in adults with a threefold purpose:

- It analyzes the concept of attrition in adulthood and clarifies the state of academic discussion about this little-studied phenomenon in Spain. It explains the loss of the mother tongue (also called L1 or first language, to distinguish it from L2 or second language) using a multidisciplinary approach, relating it to cerebral cognitive functioning and its mnemonic devices and placing it in the complex state of bilingualism and multilingualism.
- It characterizes the effects of attrition in the Franco-Spanish context, investigating attrition from a linguistic and interpretative perspective. It studies the attrition of a population of adult native French speakers immersed in a continuous and prolonged Spanish speaking environment. Thus, it considers a combination of languages not studied to date in this linguistic context. On the one hand, the research uses collected data from interviews and focuses on the analysis of the discursive production of this population studying the spoken language, and comparing it with the French native standard norm. It also studies compensatory communication strategies, both linguistic

and behavioral. On the other, this thesis explores the psycholinguistic dimension of attrition, interpreting the speech in the corpus about the practice of the French language.

- It deepens and reflects on the possible loss of the mother tongue by native-speaking language teachers. It highlights the danger of attrition in their professional activity and aims to inform and intervene at two different levels (pre or post attrition), by formulating proposals for preventive actions and support, and techniques to improve language and teaching skills of these professionals.

OUTLINE

Taking into account the hypotheses raised from the cited issues, the goals of this thesis are both theoretical and practical. Thus, the first and the third part of this work, i.e. Chapters 1 and 5, define a level of theoretical analysis with different issues, in one case, the theoretical framework, in the other, the reflection on the relationship between theory and practice leading to the outcomes and conclusions, and integrating a second practical part presented in Chapters 2, 3 and 4.

Following this division, the first chapter presents the framework. It focuses on the reflection towards the study of memory and loss according to several disciplines such as neuroscience, psychology and psychoanalysis, linguistics and psycholinguistics, and pedagogy. Next, this research work defines and tries to clarify the concept of mother tongue, before an extensive consideration of bilingualism and multilingualism in their varied and complex facets. Finally, the existing literature on language attrition is presented in detail, including explanations about terminology and the necessary characterization of aspects relating to first language attrition in adulthood, and especially in native-speaking language teachers.

First language attrition in adults is defined as an individual and intragenerational process of a non-pathological decrease in proficiency in the first language that had previously been fully acquired. Moreover, attrition takes place when people live in an environment where their mother tongue is rarely used and a second language or other languages are generally used. It is concerned with language production and results from

some linguistic insecurity, caused by successive modifications in the normative consciousness of the attriter's first language.

As far as the linguistic system is concerned, it is established that the lexicon seems to be primarily affected by first language attrition in adults. Its manifestation consists essentially of word retrieval difficulties and at a later stage, of a possible reduction of lexical resources. In such cases, transfers of different types at the lexical level are common and can denote attrition.

In addition to the lexicon, other grammatical categories are also plausibly affected, as well as the syntactic ones and particularly the morphosyntactic ones, especially in cases of similarity between the two bilingual languages. In this sense, attrition seems to work towards a reduction of the morphological complexity of the language, leading to potential production of grammatically incorrect structures, by generalizing inapplicable rules in L1. Word order seems vulnerable during the syntactical simplification and can result in a consequent avoidance of these complex structures by the attriter.

In the study of attrition, other variables such as extra-linguistic aspects should also be considered using a thorough and integrated approach. Important factors for consideration are the age at which the acquisition of L2 begins, the age at onset of L1 attrition, time elapsed since the onset of attrition, the educational level, attitudes towards languages, as well as the frequency of L1 contacts and the extent and different types of use of L1.

Once this theoretical framework is established, the second part of this study - presented in Chapters 2, 3 and 4 - is practical and dedicated to the conducted inquiry and to the linguistic and interpretative analysis of the collected corpus. Chapter 2 describes the methodology, exposing areas of reflection and justifying the methodological choices. In this case, the survey conducted by semi-structured interviews includes eleven people between 37 and 65 years of age, all French monolinguals during their childhood and with secondary or higher level of academic training, who relocated by choice to Spain and have spent from 11 to 36 years out of France at the time of the interviews.

Chapters 3 and 4 focus on the spoken speech analysis of the collected corpus and on the interpretation of the discourse. The thesis attempts to assess the state of attrition in these interviewees and to resolve whether attrition can affect people in a similar setting in different ways, considering also that first language attrition could have an unconscious character and might be related to diminished engagement with the mother tongue and inversely to a higher degree of identification with the language and culture of the adopted country.

The third and final part of this thesis completes the theoretical framework of this study. Presented in Chapter 5, it integrates and specifies a new issue concerning the situation of attrition in which language teachers could find themselves when they work outside of their native country. The thesis considers the ambiguous situation of native-speaking language teachers with regard to first language attrition and proposes two levels of intervention concerning action taken before or after attrition has occurred.

The outcomes especially refer to the practical part of this research, as well as to the contributions made in its last theoretical part. Regarding the corpus analysis, signs of attrition are demonstrated in all the interviewees' speech. Moreover, language loss also seems to have been produced in a selective and unequal way, since it differs both in its manifestations and in the diversity of affected people.

There are significant individual differences among the interviewees, underlining the idea that there may be several types of attriters. At the lexical level, attention is drawn to the fact that interviewees produce either, a high number of lexical transfers and few morphosyntactic ones or conversely, their discursive speech reflects many morphosyntactic transfers while lexical transfers are fewer. Regarding the morphosyntactic modifications, partial changes are observed and may confirm the vulnerable nature of certain structures relative to others, therefore corroborating the idea that attrition occurs at different levels.

The monolingual conditions of the interviews, conducted in French, lead us to think that these lexical and morphosyntactic changes occur mainly unconsciously. Several interviewees involuntarily resort to communicative compensatory behaviors, using in particular intra-sentence code-switching with alternating insert unit type, and

introducing special interjections and Spanish catchwords and filler-words in their French speech. While interpreting the interviewees' speech, this study only partially checks the unconscious nature of attrition in relation to the level of loyalty to their original language and culture.

Finally, the outcomes of this attrition research study not only focus on the analysis and interpretation of the corpus, collected in its practical part, but also on its theoretical proposals to inform, raise awareness and help this particular population of native-speaking teachers. In this sense, information on attrition and awareness of this phenomenon are presented as essential and inevitable in order to intervene and improve the language training of these teachers. If the intervention occurs after the onset of attrition, some proposals have been drawn up to support these professionals in reactivating their native language's norms. Conversely, in situations where attrition could be anticipated, some preventive measures have been determined for the maintenance of a native language level.

CONCLUSIONS

This thesis, especially its practical part, has been conceived as an exploratory study, and could be a reference for conducting future studies on attrition in the Franco-Spanish context. On the one hand, it aims to open new paths of investigation for future studies on attrition, with the hope that these findings could contribute to the promotion and development of further research on attrition, specifically in relation to language professionals, and particularly to native-speaking teachers. On the other hand, it appears vital to investigate in far more detail the potential recovery of the L1, that is, to study how to reverse or remedy the attrition of the mother tongue.

KEYWORDS: French (L1); Spanish (L2); first language attrition/loss; attriter; mnemonic organization; adulthood bilingualism/multilingualism; identity; affective factors; linguistic norm; language compensatory strategies; native-speaking teachers; permanent training; academic training.

CATHERINE N. GAIBROIS CHEVRIER

UCM Facultad de Educación Departamento de Didáctica de las Lenguas y la Literatura

RESUMEN EN ESPAÑOL DE LA TESIS DOCTORAL

TÍTULO:

EL OLVIDO DE LA LENGUA MATERNA Y SUS CONSECUENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE IDIOMAS

INTERVENCIÓN Y MEJORA DE LA DEGRADACIÓN DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y DOCENTE DEL PROFESORADO NATIVO

INTRODUCCIÓN

Esta Tesis Doctoral estudia el olvido - o atrición - de la lengua materna en adultos con una triple finalidad:

- Analiza el concepto de atrición en la edad adulta y aclara el estado de la discusión científica sobre este fenómeno poco estudiado en España. Explica el olvido de la lengua materna (también llamada L1 o lengua primera, para distinguirla de la L2 o lengua segunda) desde un enfoque pluridisciplinar, relacionándolo con el funcionamiento cognitivo cerebral y sus mecanismos mnemónicos y situándolo en la realidad compleja del bilingüismo y plurilingüismo.
- Realiza un estudio de caracterización de los efectos de la atrición, situándose en el contexto franco-español y analizando el olvido desde una perspectiva lingüística e interpretativa. Considera el olvido del idioma materno francés de una población de adultos inmersos de forma continua y prolongada en un entorno hispanohablante, tratándose de una combinación de idiomas no estudiada hasta ahora en este contexto lingüístico. Por una parte, la investigación se centra en el análisis de la producción discursiva de este público - estudiando el idioma hablado en los datos obtenidos y confrontándolo con la norma nativa francesa - y en el estudio de los comportamientos compensatorios de comunicación encontrados. Por otra parte, este trabajo explora la

dimensión psicolingüística del olvido, interpretando el discurso formulado en el corpus sobre la práctica del francés en este ámbito.

- Profundiza y concreta su nivel de reflexión considerando al público específico de los profesores nativos de idiomas en una posible situación de olvido de su lengua materna. Pone de manifiesto el peligro que representa la atrición en su actividad profesional y propone informar e intervenir a dos niveles diferentes (pre o post atrición), formulando respectivamente unas propuestas de actuaciones preventivas y de técnicas de apoyo y mejora de la competencia lingüística y docente de estos profesionales.

SÍNTESIS

Teniendo en cuenta las hipótesis planteadas a partir de la problemática citada, los objetivos de esta Tesis son a la vez teóricos y prácticos. De esta manera, la primera y la tercera parte de este trabajo, correspondiente a los capítulos 1 y 5, delimitan un nivel de análisis teórico con distintas problemáticas, en un caso, el marco teórico de referencia, en el otro, la reflexión sobre la relación entre teoría y práctica que lleva a las propuestas y a las conclusiones, e integrando una segunda parte práctica que corresponde a los capítulos 2, 3 y 4.

Siguiendo esta división, el primer capítulo plantea los marcos de referencia, enfocando la reflexión hacia el estudio de la memoria y el olvido según varias disciplinas tales como las neurociencias, la psicología y el psicoanálisis, la lingüística y la psicolingüística, y la pedagogía. A continuación, se procura definir y aclarar el concepto de lengua materna, antes de contemplar por extenso el bilingüismo y plurilingüismo, en sus variadas y complejas facetas. Finalmente, se presenta detalladamente la literatura existente sobre el olvido de la lengua, incluyendo aclaraciones sobre la terminología usada y la necesaria caracterización de los aspectos relativos a la atrición de la lengua materna en adultos y más concretamente en los profesores nativos de idiomas.

De esta manera, la atrición de la lengua materna en adultos queda definida como un proceso individual e intra-generacional de disminución no patológica de la

competencia en el idioma materno, anteriormente completamente adquirido. La atrición se produce además cuando una persona vive en un entorno en el que mayoritariamente no se usa su lengua materna, sino una segunda lengua u otras lenguas en general. Afecta a la producción de idioma y es consecuencia de cierta inseguridad lingüística provocada por sucesivas modificaciones ocurridas en la conciencia normativa de la lengua materna de la persona atrita.

Considerando el sistema lingüístico, se determina que el léxico es el que parece estar primeramente afectado por la atrición de la lengua en personas adultas. Su manifestación consiste esencialmente en dificultades para encontrar las palabras y en una fase más avanzada, en una posible reducción de los recursos léxicos. En este caso, se suelen producir transferencias de diferentes tipos a nivel léxico que pueden denotar atrición.

Después del léxico, muy plausiblemente estén afectadas las categorías gramaticales, así como las sintácticas y particularmente las morfosintácticas, sobre todo en caso de similitud entre las dos lenguas del bilingüe. En este sentido, la atrición parece trabajar hacia una reducción de la complejidad morfológica de la lengua, llegando a la posible producción de estructuras gramaticalmente incorrectas, por generalización de reglas inaplicables en la L1. En lo que a la sintaxis se refiere, el orden de las palabras parece vulnerable durante el proceso de simplificación operante en la atrición y se puede traducir en una consiguiente evitación de estas estructuras complejas por parte de la persona atrita.

En el estudio de la atrición conviene además considerar conjuntamente y con detenida atención algunas variables como los factores extralingüísticos, en particular la edad de las personas al principio de la adquisición de la L2, su edad al principio de la atrición de la L1, la cantidad de tiempo transcurrido desde el principio de la atrición, el nivel educativo, las actitudes hacia las lenguas, así como la frecuencia de contactos con la L1, su cantidad y los tipos de uso que se hacen de la L1.

Una vez definido este marco teórico, la segunda parte de este trabajo - recogida en los capítulos 2, 3 y 4 - es práctica y dedicada a la encuesta realizada y al análisis lingüístico e interpretativo del corpus obtenido. El capítulo 2 describe la

experimentación realizada, exponiendo los ámbitos de reflexión y justificando las elecciones metodológicas. En este caso, la encuesta realizada por entrevistas semidirigidas incluye a once personas de entre 37 y 65 años, monolingües en francés durante la infancia y con un nivel de formación académico medio o superior, que se instalaron por decisión propia en España y llevaban entre 11 y 36 años fuera de Francia en el momento de las entrevistas.

Los capítulos 3 y 4 están dedicados al análisis del idioma hablado en el corpus reunido y a la interpretación del discurso formulado en éste. Se pretende valorar la realidad del olvido de estos entrevistados y determinar si la atrición puede afectar de manera desigual a estas personas encontrándose en un contexto similar, planteando además que el olvido del idioma materno puede tener un carácter inconsciente y que estaría relacionado con un menor apego hacia la lengua materna e inversamente con un mayor grado de identificación con la lengua y cultura del nuevo país.

La tercera y última parte de esta Tesis completa el cuadro teórico de este estudio. Presentada en el capítulo 5, integra y precisa una nueva problemática relativa a la situación de atrición en la que puedan encontrarse los profesores de idiomas ejerciendo su profesión fuera de su país de origen. Se considera la situación ambigua en la que se encuentra el profesorado nativo de idiomas en lo que se refiere al olvido de su lengua materna y se determinan dos niveles de intervención, relativos a una actuación realizada antes o después de que se haya producido la atrición.

Los resultados se refieren en particular a la parte práctica de esta investigación, así como a las aportaciones formuladas en su última parte teórica. En cuanto al análisis del corpus, queda demostrado que se han encontrado señales de atrición en las prácticas de lenguaje de todas las personas entrevistadas. Además, este olvido también parece haberse producido de manera selectiva y desigual, ya que difiere tanto en sus manifestaciones como en la diversidad de personas afectadas.

De esta manera, se encuentran notables diferencias personales entre los entrevistados, lo que subraya la idea que pueden existir varios tipos de atritos. A nivel léxico, llama la atención el hecho de que los entrevistados produzcan, o bien un número elevado de transferencias léxicas y pocas transferencias morfosintácticas, o bien al

contrario su producción discursiva refleja muchas transferencias morfosintácticas, mientras las transferencias léxicas se encuentran en menor número. En lo referente a las modificaciones morfosintácticas, se observan cambios parciales que pueden confirmar el carácter más vulnerable de ciertas estructuras frente a otras, corroborando por tanto la idea de que la atrición se manifiesta a distintos niveles.

Por otra parte, las condiciones de realización de las entrevistas nos permiten opinar que estas modificaciones léxicas y morfosintácticas se producen básicamente de forma inconsciente. Del mismo modo, varios entrevistados recurren de manera involuntaria a comportamientos compensatorios de comunicación, usando en particular el cambio de lengua intra-frase con alternancia unitaria de tipo inserto, e introduciendo en especial interjecciones y muletillas españolas en sus producciones discursivas en lengua francesa. Análogamente, al interpretar el discurso formulado por los entrevistados, también se ha podido comprobar el carácter inconsciente de la atrición que se relaciona, aunque sólo parcialmente según este estudio, con un sentimiento de lealtad menos fuerte de la persona considerada hacia su lengua y cultura de origen.

Finalmente, los resultados de este trabajo de investigación sobre la atrición no sólo radican en el análisis e interpretación del corpus obtenido en su fase práctica, sino también en las propuestas teóricas formuladas para informar, concienciar y ayudar a un tipo de público más específico que son los docentes nativos. En este sentido, la información sobre la atrición y la concienciación sobre este fenómeno se plantean como una necesidad imprescindible e ineludible para la intervención y mejora en la formación de dichos docentes. Si la actuación interviene una vez producida la atrición, se han formulado unas propuestas destinadas a apoyar a estos profesionales en la reactivación de las normas de su idioma materno. Si, a la inversa, lo que se pretende es actuar antes de que se produzca el olvido, se han determinado unas actuaciones preventivas destinadas al mantenimiento de un nivel nativo en el idioma.

CONCLUSIONES

Esta Tesis Doctoral, en especial su fase práctica, se ha concebido como un estudio exploratorio, considerando además que podría constituir un punto de referencia para la realización de futuras investigaciones sobre la atrición en el contexto franco-

español, destinadas a poder corroborar - o no - los resultados encontrados. En este sentido, de un lado se pretende abrir nuevas pistas de investigación para futuros estudios enfocados hacia la atrición, esperando de esta manera que las reflexiones que hemos formulado constituyan unos aportes para promover y desarrollar la investigación sobre la atrición en el público específico de los profesionales de los idiomas, y en particular en los profesores nativos. De otro lado, se insiste en la real necesidad de realizar más trabajos de investigación sobre la posible recuperación de la L1, es decir, investigar cómo revertir o remediar la atrición de la lengua materna.

PALABRAS CLAVE: Francés (L1); español (L2); olvido/atrición lengua materna; organización mnemónica; bilingüismo/plurilingüismo edad adulta; identidad; afectividad; norma lingüística; recursos compensatorios; profesorado nativo; profesor atrito; formación continua; formación académica.

